

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Kariérní systémy v zemích OECD**  
**Career Systems in Countries OECD**

Bc. Martina Faměrová

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.  
Studijní program: Management vzdělávání  
Studijní obor: Specializace v pedagogice

Odevzdáním této diplomové práce na téma Kariérní systémy v zemích OECD potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 29. 4. 2020

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce doc. PaedDr. Ivanu Pavlovi, PhD., za vstřícný přístup, cenné rady a připomínky, které mi poskytl při vedení práce.

## **ABSTRAKT**

Současná doba s sebou přináší nová zaměstnání, nové pracovní role, různá pracovní očekávání, různé pohledy na tradiční a současné kariérní koncepce, důležitost motivace v kariéře jedince a důležitost kvality pracovního výkonu. V prostředí vzdělávacích organizací je kvalita práce pedagogických pracovníků považována za jeden z nejvýznamnějších aspektů ovlivňujících výsledky žáků. Mezi aktuální problémy, s nimiž se regionální školství v mezinárodním kontextu potýká, patří nízká atraktivita učitelské profese, zapříčiněná zejména nižšími průměrnými platy. Situaci nepřispívají ani omezené možnosti kariérního postupu a rozšířené přesvědčení, že profese nenabízí dostatečné příležitosti k seberealizaci a odpovídající společenské uznání. Proto je snahou propojit kvalitní profesní výkon učitele s principem profesních standardů, rozpracovaných do několika úrovní obecnosti až po úroveň, která umožňuje na základě stanovených kritérií spolehlivě hodnotit a rozhodovat, jestli učitel dosahuje určité požadované úrovně. Cílem je motivovat, vzdělávat a spravedlivě ocenit ty učitele, kteří mají podíl na tom, jakou prestiž si škola buduje vůči svým klientům i veřejnosti, a podílejí se na výsledcích vzdělávacího systému ve své zemi, na její celkové kulturní úrovni. V rámci politického působení a rozhodování je proto účinná podpora učitelů nezbytná. Diplomová práce bude zaměřena na kvantitativní výzkum, metodou výzkumu bude obsahová analýza dokumentů. Jako základní soubor je zvoleno 36 členských zemí OECD a z tohoto celku jsou vybrány dvě země, ve kterých je kariérní systém učitelů zaveden, a to polský a australský. Výzkumným problémem je zjištění, jak jsou tyto kariérní systémy nastaveny. V rámci výzkumu bude analyzována problematika těchto systémů a komparována mezi sebou a ve vztahu k českému návrhu. Závěrem práce budou na základě rozboru systémů formulovány doporučení pro navržený český kariérní systém.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Učitel, kariéra, kariérní systém, kompetence, vzdělávání

## **ABSTRACT**

The present time brings new jobs, new job roles, different job expectations, different perspectives on traditional and current career concepts, the importance of motivation in an individual's career, and the importance of job quality. In the environment of educational organizations, the quality of work of teaching staff is considered to be one of the most important aspects affecting pupil performance. The current problems faced by regional education in the international context include the low attractiveness of the teaching profession, mainly due to lower average salaries. The situation is not supported either by limited career opportunities and by the widespread belief that the profession does not offer sufficient opportunities for self-realization and adequate social recognition. Therefore, the aim is to link the quality of professional performance of the teacher with the principle of professional standards, elaborated into several levels of generality up to a level that allows to assess reliably and decide whether the teacher achieves a certain required level on the basis of established criteria. The aim is to motivate, educate and fairly reward those teachers who share in the prestige the school builds towards its clients and the public and who contribute to the results of the educational system in their country, at its overall cultural level. Effective teacher support is therefore essential in policy and decision-making. The thesis will focus on quantitative research, the method of research will be content analysis of documents. Thirty-six OECD member countries are selected as the core population, and two countries in which the career system of teachers is implemented, Poland and Australia, are selected from this group. The research problem is finding out how these career systems are set up. The research will analyze the problems of these systems and compare them with each other and in relation to the Czech design. In conclusion, based on the analysis of the systems, recommendations for the proposed Czech career system will be formulated.

## **KEYWORDS**

Teacher, career, career system, competence, education

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 6  |
| 1 Kariéra a její vývoj .....  | 8  |
| 1.1 Etapy kariéry .....   | 9  |
| 1.2 Plánování kariéry .....   | 12 |
| 2 Kariéra v učitelství .....  | 15 |
| 2.1 Klíč ke zlepšování kvality školy .....                              | 16 |
| 2.2 Pojmy vztahující se ke kariérním systémům .....                     | 18 |
| 2.3 Kariéra a vzdělávání .....  | 25 |
| 2.4 Vazba kariérního systému na odměňování a motivaci v učitelství..... | 27 |
| 3 Kariérní systémy .....  | 29 |
| 3.1 Profese učitele v Evropě .....                                      | 29 |
| 3.2 TALIS 2018 .....  | 31 |
| 3.3 Česká cesta .....   | 32 |
| 3.4 Poslední český návrh .....  | 37 |
| 4 Výzkumné šetření .....  | 48 |
| 4.1 Metodologie výzkumného šetření, cíl výzkumu a výzkumné otázky ..... | 48 |
| 4.2 Výsledky výzkumu .....  | 50 |
| Závěr .....   | 61 |
| Seznam použitých informačních zdrojů .....                              | 64 |

## Úvod

Cílem diplomové práce je:

- popis a komparace tří kariérních systémů učitelů v rámci zemí, které jsou členy Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD),
- analýza těchto systémů
- a jejich přínos v době, kdy společnost čelí řadě změn a výzev nejen v ekonomické a sociální sféře, ale také v oblasti vzdělávání, kdy současně významně roste úloha učitelů a je kladen vysoký důraz na jejich kvalitu.

Záměrem kariérních systémů je vést učitele k průběžnému zlepšování kvality jejich vyučovacích dovedností a provázat je s motivujícím systémem odměňování. Motivování, vzdělávající se a spravedlivě ocenění učitelé mají zásadní podíl na tom, jakou prestiž si škola buduje vůči veřejnosti, a zvláště vůči svým klientům - žákům, studentům, rodičům. Současně se významnou měrou podílejí na výsledcích vzdělávacího systému ve své zemi a její kulturní úrovni obecně. V rámci politického působení a rozhodování je proto účinná podpora učitelů nezbytná, stejně tak jako zvyšování jejich profesionality a zlepšování jejich postavení ve společnosti.

Obsahem teoretické části práce je přehled výzev v oblasti pracovního života jedince, které s sebou přináší současná doba:

- nová zaměstnání,
- nové pracovní role,
- různá pracovní očekávání,
- různé pohledy na tradiční a současné kariérní koncepce,
- důležitost motivace v kariéře jedince
- a nezbytnost motivace v kariéře v prostředí vzdělávacích organizací.

Další část se bude zabývat pojmem "profesní standard". Jedná se o soubor klíčových profesních kompetencí, které jsou předpokladem ke kvalitnímu zvládnutí učitelské profese v měnících se podmínkách a nárocích na vzdělávání nejen v regionálním školství. Popsány budou další souvislosti tvořící strukturu a možnosti kariérního uspořádání v tomto pracovním oboru. Kariérní systém představuje prostředek k podpoře profesního růstu učitelů a roli zde sehrávají i další aspekty, které se odrážejí v různých pohledech na kariérní

koncepce. Převládající kariérní koncepce je v každém státě určující faktor pro kodifikovaný kariérní systém. Práce si proto klade za cíl zmapovat, jaké jsou evropské přístupy k této problematice, uvádí zvolené kariérní postupy a nabízí přehled toho, jak jsou učitelé ze strany států podporováni. Závěrem teoretické části ozřejmím současný stav navrženého českého kariérního systému.

V praktické části diplomové práce je analyzována problematika tří kariérních systémů, komparována mezi sebou a ve vztahu k českému návrhu. Tato část diplomové práce je zaměřena na zodpovězení čtyř výzkumných otázek:

Jaké jsou shody v kariérních systémech?

Jaké jsou podobnosti v kariérních systémech?

Jaké jsou rozdíly v kariérních systémech?

Jaká doporučení vyplývají z analyzovaných kariérních systémů pro Českou republiku?



## 1 Kariéra a její vývoj

Důvody, proč si lidé vybírají určité zaměstnání a jakou dobu v konkrétním místě setrvávají, se různí podle toho, jak je každý individuálně nastaven, jaké jsou jeho priority a hodnoty, zda je schopen adaptability a současně, jaká jsou jeho očekávání. Při hledání a výběru práce může být volba profese pouze momentální potřebou pracovat, být zaměstnán, ale častější jsou případy, kdy lidé pohlíží dále do budoucna, plánují svoji kariéru a hledají uplatnění, které je bude dlouhodoběji uspokojovat. Déle trvající spolupráci preferují i zaměstnavatelé, pro které je zaškolený jedinec a stabilní pracovní tým úsporou a konkurenční výhodou. Mnozí si již uvědomují, že základem úspěchu organizace jsou spokojení lidé, že finanční odměny a benefity jsou důležité, ale nejsou to jediné, co zaměstnance stimuluje a zodpovědně přemýšlejí nad tím, jak jejich angažovanost podpořit.

V životní dráze každého člověka hraje motivace významnou roli, v soukromém životě i v profesní kariéře. *“Kariéra je věcí přirozenou, která spočívá v plném využití osobního potenciálu a která obohacuje člověka novými zkušenostmi a rozvíjí jeho osobnost.”* (Bělohlávek, 1994, s. 7). Ale postavení, kterého jedinec dosáhne, nemusí být vždy totožné s jeho znalostmi, dovednostmi, schopnostmi a představami. Na druhé straně řada lidí nedokáže své předpoklady vhodně využít a z různých důvodů na svém kariérovém rozvoji nepracuje. *“Mnohé zklamání a nespokojenost vzniká z toho, že nejsou splněna očekávání pracovníků vůči firmám a očekávání firem vůči pracovníkům. Pracovníci jsou demotivováni, protože nevidí perspektivu dalšího růstu, nemají možnosti rozvoje, nevidí smysl v tom, co vykonávají, a propadají rutině. Firmy jsou pak překvapené, když lidé odcházejí jinam.”* (Bělohlávek-Košťan-Šuleř, 2006, s. 321) Tehdy začínají hledat na trhu práce a přemýšlet o tom, jak budovat systém rozvoje své kariéry.

Rozvoj kariéry má dvě složky:

- plánování kariéry coby úsilí jedince
- a management kariéry coby úsilí organizace, která umožňuje svým pracovníkům růst v souladu s jejich potenciálem.

Pro oba je přínosné, když se pracovník realizuje ve shodě s potřebami svými a současně s potřebami a očekáváním firmy.

## 1.1 Etapy kariéry

Obecně lze kariéru definovat jako profesní dráhu, na které se člověk pokouší získat nějakou pozici a s ní spojenou prestiž na trhu práce.

Obvyklé je rozdělení kariéry na:

- vnější (objektivní) - pro poznání vnější kariéry jsou typické informace uvedené v životopisech
- a vnitřní (subjektivní), která zohledňuje především pohled jednotlivce (zkušenosti, osobní růst).

Tradiční přístupy k chápání a výkladu kariéry jsou spojovány od počátku 20. století s industriálním obdobím a jeho stabilními socioekonomickými faktory. Na kariéru působí řada situací a činitelů. *“V současnosti kariéra není v centru pozornosti pouze sociologie nebo psychologických disciplín, ale také ekonomie, managementu, řízení lidských zdrojů, andragogiky aj.”* (Kirovová, 2011, s. 316)

Pro tradiční pojetí kariéry, situované do období před rokem 1989, je typické dlouholeté působení jedince v organizaci, kterou si vybral hned po škole, a minimální kariérová mobilita. Kariéra je výrazně ovlivněna Weberovou koncepcí administrativní neboli byrokratické kariéry, která vychází z teorie byrokratické organizace (Gallagher et al., 1997 in Kirovová 2011, s. 318), v níž jsou pracovní pozice jistotou plynoucí z toho, že jedinec akceptuje byrokratické postupy. Charakteristická je také úzká pracovní specializace a relativně stabilní pracovní podmínky. V tomto období ke změnám pracovních náplní příliš nedocházelo, úzká specializace pracovních pozic podle Kirovové (2011, s. 318) *“nekladla velké nároky na vzdělávání zaměstnanců, jejich pracovní zkušenosti nebo na adaptační procesy.”* Kirovová uvádí také názor Durkheima (Moore, Gunz, Hall, 2007 in Kirovová, 2011, s. 319), že úzká specializace má negativa, která mohou vést ke vzniku anomie, odcizení od sociální skupiny a struktury<sup>1</sup>, a názor Gallaghera et al. (1997 in Kirovová,

---

<sup>1</sup> Durkheim upozornil na možné negativní důsledky dělby práce a také na problematiku utváření individuální a kolektivní identity v pracovních aktivitách (Gallagher et al. 1997; Moore, Grunz, Hall, 2007).

s. 319), že *“za negativní aspekty úzké specializace práce je považován i její vliv na rychleji se projevující únavu nebo na větší výskyt pracovních úrazů.”*

K dalším charakteristikám tradičních kariér patří vertikální kariérní dráhy, to znamená dráhy pracovním postupem směrem vzhůru. *“Vysoké organizační struktury představovaly kariérní žebříky. Zaměstnanci usilovali o několik nejvyšších pozic na vrcholu organizační pyramidy. Kritéria postupů vycházela z principu seniority; nutné bylo také plnění úkolů a dodržování všech pravidel, psaných i nepsaných.”* Kirovová (2011, s. 319) Uvádí i Peterův princip: *“Lidé postupují tak dlouho, pokud dodržují pravidla, až dosáhnou úrovně vlastní nekompetence, pak jejich postup se zastaví.”* (ibid, Kirovová, 2011, s. 63). Průběh kariéry byl tedy velmi přesně strukturován. Jedinec obvykle setrval v jedné organizaci a nesnižoval si pravděpodobnost postupu. Při vertikálních postupech pak organizace rozhodovala, zda je pro ni vhodnější další specializace jedince nebo jeho příprava na manažerskou kariéru (Dessler, 2003; Milkovich, Boudreau, 1993 in Kirovová, 2011, s. 319). Kirovová zmiňuje názor (Baruch, 2003 in Kirovová, 2011, s. 320), že kritérii úspěchu byly nejčastěji externí indikátory úspěšnosti, jakými jsou pozice v rámci firmy, výše příjmu, nabídka benefitů či sociální status.

Objektivní, vnější, kariéra byla v rámci tradičních přístupů ke kariéře důležitější než subjektivní, vnitřní, kariéra. V souvislosti s tím Kirovová uvádí užívaný pojem organizační kariéra (Baruch, 2004 in Kirovová, s. 320), který *“...vystihuje dominantní vliv organizací na kariéru jedince. Organizace přejímaly takřka veškerou odpovědnost za plánování a řízení kariéry zaměstnanců.”* Tyto přístupy jsou přičítány nízké vzdělanostní struktuře pracovní síly, častému autokratickému stylu vedení či postoji k zaměstnancům, vycházejí z McGregorovy teorie X a teorie Y<sup>2</sup>. Rozdíly se týkají i kariérového plánování a rozhodování, čemuž bylo věnováno méně pozornosti a většinou jen v počátku kariéry. Rozhodování v rámci kariéry (Kirovová 2011, s. 320) se týkalo zpravidla otázek profesionální orientace. Další kariérové volby nebývaly organizacemi ani trhem práce

---

<sup>2</sup> McGregorova teorie X a teorie Y je teorie lidského chování a motivace v organizaci, rozděluje pracovníky a manažery v organizaci do dvou typických skupin podle toho jak manažeři vedou své podřízené, respektive jak se podřízení chovají.

požadovány. Tradiční kariéra je tedy výhodná spíše pro zaměstnavatele, nevyžaduje vysoké investice do lidských zdrojů, což se ovšem vzhledem k trhu práce nemusí v delším časovém období vyplatit. Zaměstnancům ale může vyhovovat. Nevyžaduje samostatnost a odpovědnost, vytváří jasná kritéria postupu v organizaci a dává pocit určité jistoty v práci. Pracovní situace je tak pro zaměstnance předvídatelná.

Se změnami ve společnosti došlo i ke změnám v pojetí kariéry. Mezi tradičními a novými koncepcemi kariéry se podle Kirovové začalo v odborné literatuře rozlišovat zhruba od 90. let 20. století. Souvisí to s přechodem k postindustrialismu a nastávajícím globálním změnám. Důraz je kladen na znalostní ekonomiku, zvyšující se migraci obyvatelstva, celoživotní učení. Mění se organizační struktury, cílem je dosáhnout maximální flexibility a co největší konkurenceschopnosti. „*Té je dosahováno změnami organizačního designu, snižováním počtu hierarchických úrovní organizace, aplikací participativních a transformačních stylů vedení, větší variabilitou pracovněprávních vztahů aj.*“ (Kirovová, 2011, s. 321) Změnily se požadavky na zaměstnance. „*Všeobecně se projevuje trend k rozšiřování pracovní náplně a odklon od úzké specializace.*“ (Kirovová, 2011, s. 321) Kariéra současnosti je charakterizována:

- střídáním zaměstnání,
- zaměřením se zaměstnavatele na individualitu jedince, jeho potenciál a osobní rozvoj,
- flexibilitou lidí i organizací.

Obě strany se více zabývají úrovní kultury organizace. Hodnotí se výsledky organizace, diskutuje se o strategii, jak odolávat konkurenci. Lidé jsou nuceni na sobě pracovat, aby nadále uspěli, je očekávána jejich adaptabilita, pozitivní postoj ke změnám, samostatnost, aktivita. Vzhledem k rychlejšímu vývoji společnosti postupují v kariéře nejen vertikálně vzhůru po kariérním žebříčku organizace, ale také horizontálně napříč organizacemi, pozicemi a profesemi. Došlo tedy k velkým změnám při uvažování o kariéře, za její součást je považován i sestup v rámci profese či změna a okolnosti s tím spojené. Organizace již negarantují zaměstnancům dlouhodobou perspektivu a takové jistoty jako dříve. I proto je v současných koncepcích kariéry věnována značná pozornost kariérním volbám a rozhodování v kariéře. „*Kariérní volby představují realizaci individuálních cílů*

*a hodnot, zejména souvisejících s potřebami seberealizace, především s individuální svobodou a rozvojem.*“ (Sargent, Domberger, 2007 in Kirovová, 2011, s. 322) Proměňuje se i tradiční pojetí etap v kariéře, které již není pevně stanovené, dochází k prolínání pracovních a vzdělávacích aktivit. Kirovová zmiňuje, že pozornost je věnována také rovnováze mezi kariérou a dalšími aspekty života.

## 1.2 Plánování kariéry

Nové kariérní koncepce kladou důraz především na kariérovou mobilitu a vycházejí z předpokladu, že kariéra je naplněna rozmanitými pracovními rolemi a aktivitami. Do popředí staví kromě flexibility a nezávislosti jedince, jeho odpovědnost za plánování a řízení kariéry. Prvním krokem při plánování kariéry je sebepoznání. Bedrnová & Pauknerová (2015, s. 349) uvádějí, že jedinec na základě analýzy svých schopností, zájmů, hodnot a silných a slabých stránek je možné vhodně zvolit své pracovní zařazení a stanovit si v jeho rámci reálné cíle, které určují směřování jedince. *“Kráčet bez větších zádrhelů po cestě životem je totiž možné pouze za předpokladu, že člověk ví, kam jde, jak se tam dostane, jak může svou cestu optimalizovat.”* (Bedrnová & Pauknerová, 2015, s. 204) Stanovení cílů není podle nich jednorázovým aktem, ale spíše procesem, neboť cíle se v průběhu života běžně mění. Jedinec své cíle průběžně modifikuje, a to zpravidla v závislosti na tom, jakého rozsahu poznání dosáhl.

V souvislosti s tím Bedrnová & Pauknerová (2015, s. 206) doporučují:

- rozdělení cílů na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé,
- techniku SMART<sup>3</sup>
- a v neposlední řadě určení konkrétních aktivit a kroků, které povedou k realizaci cílů.

Uvádějí, že *“v návaznosti na stanovené cíle by si dále měl člověk vymezit určité nástroje či postupy umožňující jejich efektivní dosahování. Jde především o priority a programy.”*

---

<sup>3</sup> SMART technika vymezuje, jaké by cíle měly být: S - specifick-konkrétní; M - measurable-měřitelné; A - agreed-akceptované, odsouhlasené; R - realistic-dosažitelné; T - trackable-sledovatelné.

(Bedrnová & Pauknerová, 2015, s. 207) Ani to však není jednorázová záležitost, jde spíše o postupné přehodnocování. Může jít rovněž o dočasné přesouvání některých cílů.

Budování osobní kariéry - individuální kariérový plán má podle Bělohávků čtyři úrovně:

- kariérová kotva<sup>4</sup> - na úrovni “kariérové kotvy” uvádí jako možný problém nesoulad vykonávané práce s kariérovou kotvou, možnou intervencí je proto poznání toho, k jakému typu kariérové kotvy má jedinec nejblíže;
- profese - řeší možné problémy jako je nerozhodnost při výběru, nedostatečný potenciál ke zvládnutí požadavků profese, nuda a příliš nízké požadavky profese vzhledem k osobnímu potenciálu, odlišný profil profese vzhledem ke vzdělání. Za individuální podmínku je považován osobní potenciál a za vnější možnosti nabídka profesí v části pracovního trhu. Možnou intervencí je poznání osobního potenciálu, srovnání osobního potenciálu s nároky různých profesí, změna profese, rozšíření a obohacení práce, doplnění profesionálních dovedností a znalostí;
- zaměstnání - zde jsou možnými problémy ztráta zaměstnání nebo nalezení zaměstnání po škole, nerozhodnost při výběru, nepřizpůsobení se organizační kultuře, nevhodné pracovní a sociální podmínky (dojíždění, výdělek, pracovní doba). Individuálními podmínkami jsou sociální a ekonomická situace, vlastní i rodinná. Vnější možnosti je nabídka zaměstnání na pracovním trhu a možnými intervencemi hledání zaměstnání, změna zaměstnání, hledání vedlejšího zaměstnání, zlepšení postavení a výdělkových možností v rámci organizace;
- pozice - zde mezi možné problémy zahrnuje to, že pozice neodpovídá ambicím jednotlivce, dále kariérové plató, špatné vztahy s nadřízenými nebo spolupracovníky, nerovnováha mezi odměnou a úsilím, které pracovník vydává, a nejistota do budoucna. Individuální podmínkou je osobní potenciál. Vnější možnosti je nabídka míst v rámci organizace a možnými intervencemi hledání jiné pozice,

---

<sup>4</sup> Kariérová kotva je soubor subjektivně vnímaného vlastního talentu, motivů a hodnot, slouží k vedení, usměrňování, stabilizování a integraci osobní kariéry. Bylo nalezeno pět typů kariérových kotev: technicko-funkční kompetence, manažerská kompetence, jistota, kreativita, autonomie. Tvůrcem je E. H. Schein, který studoval po řadu let kariéry absolventů Sloan School of Management na Massachusetts Institute of Technology, zjistil, že po nástupu do zaměstnání si nový pracovník utváří svůj sebeobraz. Kariérovou kotvou vnímá vlastní obraz talentu a schopností, motivů a potřeb, postojů a hodnot (Bělohávek, 1994, s. 24-25).

změna náplně práce v pozici, použití taktických či sociálních dovedností.  
(Bělohlávek, 1994, s. 99)

Tyto individuální intervence vedou k sestavení osobního plánu kariéry. Základem je v rámci čtyř zmíněných úrovní stanovit si orientaci potřeb<sup>5</sup>, profesionální typ<sup>6</sup> a kariérovou kotvu, podrobně zanalyzovat svůj osobní potenciál, svou současnou profesi a popsat další kroky, kterými se velmi pečlivě zabývá řada speciálních, odborných, publikací. Plánování kariéry, jak uvádí například Bělohlávek, je *“...úsilí jednotlivce o nalezení a uskutečnění vlastní cesty životem”*, jejíž směr se vyvíjí a má určité přelomy, hybnou silou a zdrojem orientace je kariérová kotva. *“Ze základního bodu, kterým je osobní potenciál, se k ní člověk propracovává přes změny profese, zaměstnání a postavení v zaměstnání. Na této cestě se setkáváme s překážkami a chybami ať už jde o volbu profese či zaměstnavatele, rozčarování z prvního zaměstnání, kariérové plató, či smutek z blížícího se odchodu do důchodu.”* (Bělohlávek, 2006, s. 99)

Řízení kariéry se do života jedince zařadilo již přirozeně. U profesí, které se od sebe *“liši způsobem a délkou přípravy, potřebnými vědomostmi a dovednostmi, specifickostí a náročností vykonávané pracovní činnosti, vnímáním ze strany společnosti či příslušníků profese”*, je možné kariéru v učitelské profesi považovat za více specifickou. *“V učitelské profesi kariérou označujeme část životní dráhy člověka spjatou s prací - výkonem pedagogické činnosti ve škole. Účelem kariéry v učitelství je být lepším expertem na vyučování a úspěšnějším profesionálem - učitelkou a učitelem.”* Jde o kariéru *“...spjatou téměř výhradně se vzděláváním, seberozejem a s podporou, kterou školy poskytují svým zaměstnancům”*. (Pavlov, 2018) Prostřednictvím rozvoje individuální kariéry může poté dojít k rozvoji školy jako celku, a proto je podpora kariéry formou rozvoje jednotlivců ve vzdělávacích organizacích považována za klíčovou. Za hlavní úlohu v pracovní dráze učitele lze považovat celoživotní vzdělávání.

---

<sup>5</sup> Typy potřeb: David C. McClelland rozděluje lidi podle preference potřeb - potřeba něčeho dosáhnout, potřeba moci a potřeba někam patřit.

<sup>6</sup> Typy profesionální osobnosti: John Holland vypořádal, že lidé mají sklon vyhledávat prostředí, které odpovídá jejich povahové orientaci, a určil šest typů osobností: typ realistický, zkoumavý, sociální, konvenční, podnikavý, umělecký.

## 2 Kariéra v učitelství

Specifika učitelské profese jsou dána podstatou vykonávané činnosti, do které vstupuje nejčastěji interakce učitel, žák, případně rodič. *“Podle Doyla je pro vyučování i učení typická komplexnost vytvářená vícero faktory:*

- *vícerozměrnost - školní třída je učebním místem, kde lidé s různými zájmy a schopnostmi nabízejí a využívají podněty k tomu, aby dosáhli sociálních, odborných i osobních cílů;*
- *simultánnost - mnohé jevy se ve školní třídě odehrávají souběžně;*
- *bezprostřednost - tempo interakcí a jejich důsledků je vysoké a obsahuje učitelem plánované učivo, ale i žáky dotvářené situace;*
- *nepředvídatelnost - jednání učitelů a žáků při výuce má i neočekávané důsledky, neboť ve vzájemné dynamické interakci denně dochází k odchylkám od toho, co bylo plánováno;*
- *veřejný charakter - učitel a žáci ve školní třídě jsou účastníky každodenních aktivit a pozorují vzájemné chování, jednání a reakce, které je provázejí;*
- *historická a vývojová podmíněnost - společně prožitý čas ve školní třídě utváří vzorce chování, očekávání, zkušeností, rutinní postupy a normy, které ovlivňují další výuku (vytvářejí manipulační prostor); plánování výuky je ovlivněno historičností a vývojovým psychologickým procesem konstituování školní třídy jako určité pospolitosti.” (1996 in Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 14, in Pavlov, 2018)*

Tyto faktory ještě Pavlov doplňuje o faktor byrokratický - administrativní regulování procesů výuky a různé úřední činnosti typické pro podmínky školských organizací.

Změny ve společnosti spojené s postupující globalizací vytvořily požadavky na každého jedince. Jak uvádí Pavlov, v dynamicky se měnícím světě zahrnuje kariéra rozvoj osobnosti člověka a jeho práci, přičemž jsou spolu v souvislostech klíčové faktory jako jednotlivec, prostředí, interakce a změna. Společnost si uvědomuje, že ke svému růstu obzvláště potřebuje kvalitní a efektivní školský systém, což bez profesně vzdělaných lidí jde obtížně. Učitelé tak musejí splnit zákonem požadované pedagogické vzdělání, pokračovat v následném sebevzdělávání, neboť nemohou vystačit s tím, co se před mnoha lety naučili,



a svoji profesní praxi tvořenou zkušenostmi, znalostmi a dovednostmi získanými vzděláváním předávat žákům. *“Zpravidla se pojetí učitelské kariéry objevuje ve dvou doposud neuspokojivě objasněných, ale přitom komplementárních kontextech: formální kariéra, založená na legislativně určeném postupu v kariérovém systému upravujícím vertikální pohyb po žebříčcích - kariérových stupních v profesi, a neformální kariéra, založená na aktivním kariérovém seberozvoji jednotlivce anebo celého pedagogického sboru za podpory managementu školy.”* (Pavlov, 2018)

S očekáváním lepší kvality výchovy a vzdělávání na školách je spojena profesionalizace učitelské práce. Z vědeckého výzkumu o učitelské profesi OECD (Guerriero, 2017 in Pavlov 2018), že učitelská profese je semi-, polo- či neúplnou profesí. Podle studie *“chybí jí expertnost, protože užívá výsledky vědeckého výzkumu, ale sama k budování konceptů, teorií a validizaci procesů výrazně nepřispívá (naopak je nejednou kritizuje jako irrelevantní pro každodenní pedagogickou praxi), čímž zůstává na úrovni vědomostí "receptového" typu.”* (Pavlov, 2018)

## **2.1 Klíč ke zlepšování kvality školy**

Hledáním podstaty profesionality učitelů se již zabývalo mnoho autorů a v případě kariérních drah učitelů, obdobně ředitelů škol, byla vedena řada odborných diskusí. Zvyšování kvality/profesionality pedagogů patří rovněž k hlavním prioritám vzdělávací politiky. *“Klíč ke zlepšování kvality škol do značné míry leží ve zvýšení statusu učitelů, ve zlepšení podmínek učitelství.”* (Spilková, 2016, s. 369)

*“Kromě kvalitně podloženého základu v podobě vysokoškolského studia je zdůrazňováno celoživotní profesní učení. Jednou z priorit je systematická reflexe praktických zkušeností, tedy přemýšlení o žácích, procesech i výsledcích učení v širších souvislostech, se snahou hlouběji porozumět pedagogickým jevům, hledat alternativní řešení apod. Činnost učitele by měla být podložena vnitřněnými profesními znalostmi a přesvědčeními, být promyšlená ve smyslu uvědomění si toho, co a proč dělám, k jakým cílům směřuji, jak kvalitně zprostředkovávat základy poznání žákům, rozvíjet myšlení a další kvality žákovské osobnosti s ohledem na věková a individuální specifika, jak předcházet neúspěchu a naopak dosahovat maximálního rozvoje individuálních předpokladů žáků...”* (Spilková, 2016, s. 370)

Spilková rovněž uvádí, že v zemích, kde se učitelství rozvíjí již řadu let a dospělo k té pravé expertní profesi, je kromě odborných znalostí kladen důraz na:

- celoživotní angažovanost, která je propojena s potřebou rozvoje po celý život a systematickým vzděláváním,
- na profesní hodnoty (ctnosti)
- a jasně vymezenou etiku profese.

Za důležité jsou v rámci profesních kompetencí považovány dovednost reflexe a sebereflexe. *“Důraz je kladen rovněž na vysokou míru profesní autonomie, posílení autority učitele ve vzdělávacím systému.....učitel-profesionál vítá autonomii jako prostor pro odborné rozhodování a uvědomuje si odpovědnost za důsledky vlastních rozhodnutí.”* (Spilková, 2016, s. 370)

Situaci v našich podmínkách označuje jako setrvávající spíše na úrovni semiprofese, neboť nejsou naplněny znaky skutečné profese - neexistuje profesní standard, etický kodex, profesní komora. Podle Spilkové *“učitelé byli chápáni jako vykonavatelé, realizátoři, spotřebitelé kurikula s minimální profesní autonomií.”* Uvádí také tyto názory: *“Někteří autoři hovoří o krizi učitelství, o učitelích jako slabém článku transformačních změn, o jejich neschopnosti vyrovnat se s novými nároky, o neochotě opustit stereotypy v práci, učit se nové věci, angažovat se v dlouhodobém procesu vlastní proměny a proměn školy. Konkrétní nedostatky učitelů týkající se kvality výuky i celkového přístupu k učitelské profesi jsou považovány za znaky jejich nedostatečné profesionality.”* (Spilková, 2016, s. 371)

Na druhou stranu se u odborné veřejnosti objevily i protichůdné názory směřované například ke kurikulární reformě, jejímu celkovému konceptu a způsobu její implementace, který hodnotí pozitivně skutečnost, *“že učitelé “slepě” nepřijali požadované změny.”* (Štech, 2013 in Spilková, 2016, s. 371)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 má za cíle zlepšovat postavení učitelů ve společnosti, zvyšovat jejich prestiž i odpovídající platové ohodnocení. Je snaha motivovat je a podpořit v kariérním snažení. V řadě zemí OECD jsou učitelé podporováni systémy kariérního postupu, které stanovují formální kvalifikační předpoklady pro výkon učitelské profese a popisují pravidla postupu kariérním systémem vertikálně,

což je spojováno se zvyšováním kvality pedagogické práce například používáním moderních výukových a hodnotících metod, které mohou přispět ke zlepšení jejich vzdělávací výsledků a větší motivaci k učení, nebo i horizontálně v podobě specializace nebo rozšiřováním aprobace.

S myšlenkou zavádění kariérních systémů do pracovního života učitelů se objevila řada pojmů a postupů, jak tyto cesty nastavit.

## 2.2 Pojmy vztahující se ke kariérním systémům

V českém školství bez ohledu na zřizovatele pracuje v současnosti cca 150 000 učitelů (tedy ve školách veřejných, soukromých nebo církevních). Profese učitele patří z nejrozšířenějších, její význam je vysoký. *„Je důsledkem toho, že počty lidí vzdělávajících se v různých druzích škol i v různých formách celoživotního vzdělávání stále vzrůstají... pracovní pole učitelů je dosti široké a zahrnuje kromě vlastní výukové činnosti (představují zhruba jednu třetinu pracovního času) také další činnosti. Jak dokládají různé profesigramy, pracovní zátěž učitelů je vysoká a nároky na její vykonávání se neustále zvyšují. Sílí kritika toho, že přípravné vzdělávání učitelů, probíhající na pedagogických fakultách, nevybavuje studenty učitelství dostatečnými kompetencemi pro vykonávání této profese... také platové hodnocení českých učitelů, i přes některá zlepšení v posledních letech, není v souladu s jejich úrovní kvalifikace (tj. vysokoškolského vzdělání) a s podmínkami práce (stresové situace aj.)“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 280-281)

Kvalita práce učitelů je proto jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících výsledky žáků a celkovou kvalitu vzdělávání. OECD jako jeden z klíčových nástrojů zkvalitnění<sup>7</sup> vzdělávání doporučuje vytváření takových pracovních podmínek, aby kvalitní učitelé setrvali v profesi. Upozorňuje na slabá místa v hodnocení kvality práce učitelů a doporučuje vytvoření profesních standardů.

Pojmy spojené s kariérními systémy jsou sice předmětem diskusí, ale také obav. Ne vždy se setkaly s ohlasem, pochopením a potřebou ze strany učitelů. Řadu z nich není jednoduché a pro mnohé přijatelné ve svém pracovním životě „uchopit“, používat je, zařadit do svého

---

<sup>7</sup> Zpráva o hodnocení vzdělávání v České republice z roku 2012. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/publikace-education-at-a-glance-1>.

každodenního života. V této podkapitole budou vysvětleny ty nejdůležitější.

## **Kompetence**

Klíčové kompetence byly tématem diskusí v německé pedagogice od 70. let minulého století, souvisely s úvahami o potřebě zrevidovat výchovné a vzdělávací funkce a postupy, diskuse byly vedeny zejména o důležitosti přípravy mladé generace na život v době, která je charakteristická vysokým tempem rozvoje vědy a techniky a rozsáhlými společenskými změnami. Dieter Mertens (1974) v díle „Teze o vzdělávání pro moderní společnost“ píše o klíčových kompetencích jako o prvcích vzdělávání, nadřazených jiným vzdělávacím cílům, které jsou klíčové především proto, že pomáhají lidem vyrovnávat se se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládání nároků flexibilního světa práce. (NÚOV, 2008)

Naproti tomu kompetence ve smyslu způsobilost se často propojuje se schopností podávat vysoký (co do kvantity i kvality) pracovní výkon. V této souvislosti hovoří Tureckiová o profesní kompetenci (nebo o „skutečné profesionalitě“). Pojem profesní kompetence nepovažuje *“za izolované schopnosti, ale za soubor takových schopností, znalostí, dovedností a zreflektovaných životních i profesních zkušeností, které se promítají do pracovního jednání a slouží k efektivnímu zvládání pracovních funkcí a rolí vyplývajících z pracovní pozice.”* Profesní kompetence *“tvoří dynamický celek, jehož jednotlivé části je možné doplňovat, a některé z nich jsou dokonce mezioborově přenosné.”* (Tureckiová, 2004, s. 31)

Jde tedy o kompetence učitele, neboli soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven k tomu, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

## **Profesní standard**

Vymezuje nezbytné profesní kompetence potřebné pro výkon učitelské profese a podrobně specifikuje určitou míru, úroveň, profil, pravidlo. *“...stanovuje požadavky státu na osobnostní kvality a profesní dovednosti učitele a na jejich rozvoj v celém průběhu kariéry.”* (Kariérní systém, 15. březen 2012 - 31. březen 2015, s. 13) Je to soubor znalostí, dovedností a postojů požadovaných pro určité kategorie pedagogů, je věcným a ideovým základním prvkem celého kariérního systému a základem pro kariérní cesty pracovníků.

*“Pod pojmem učitelský profesní standard chápeme dokument, který prošel procesem kodifikace, a obsahuje popis profesního výkonu učitele jak přímo při výuce, tak i mimo výuku v komunikaci s rodičovskou i širší veřejností, vedením školy i kolegy a aktivity profesního rozvoje. Standard bývá obvykle zpracován na několika úrovních obecnosti až po úroveň, která umožňuje na základě kritérií, indikátorů, případně deskriptorů spolehlivě hodnotit a rozhodovat, zda pedagogický pracovník dosahuje určité požadované úrovně”.* (Starý, 2015, s. 138)

Podle Ingvarsona mohou učitelské profesní standardy úspěšně naplňovat svoji roli pouze tehdy, jsou-li propojeny s ostatními součástmi systému profesního rozvoje učitelů. Za hlavní komponenty potřebné k zajištění kvality práce učitelů proto považuje tyto součásti:

1. *“Standardy kvalitního profesního výkonu, které popisují, v čem se učitelé mohou zlepšovat a mohou být východiskem pro jejich dlouhodobý profesní rozvoj.*
2. *Pečlivý, přesný, jasný a dobrovolný systém profesní certifikace založený na kvalitních (validních a reliabilních) metodách hodnocení výkonu učitele vzhledem ke standardům.*
3. *Víceúrovňový kariérní systém, který obsahuje ocenění za kvalitní práci a poskytuje motivující pobídky (incentivy) pro učitele, aby usilovali o dosažení vysokých standard.*
4. *Infrastruktura pro profesní učení (zázemí, podpora, vzdělávací programy), která umožňuje a poskytuje učitelům příležitosti ke vzdělávání a učení, aby mohli získávat znalosti a dovednosti obsažené ve standardech (učitelovy práce).”* (Ingvarson, 2011 in Starý, s. 147)

Osamoceně, bez vzájemného propojení s ostatními, ztrácí kapacitu fungovat jako účinný nástroj motivace k profesnímu učení, což Ingvarson odůvodňuje tím, že každá součást má své specifické funkce a charakteristiky. K tomu, aby standardy dobře fungovaly pro standardizaci profesního výkonu, doporučuje realizovat v systému tyto tři základní kroky:

- *„definovat, co je hodnoceno - obvykle se hovoří o obsahových standardech;*
- *vyvinout validní a konsistentní metody shromažďování dokladů o tom, co učitelé znají a umějí dělat (ve vztahu ke standardům);*

- *vyvinout reliabilní procedury hodnocení dokladů a rozhodování o dosažení standardu.*“ (Ingvarson, 2011 in Starý, 2015, s. 148)

### **Začínající učitel**

Odborně kvalifikovaný pedagog, jehož profesní praxe (přímá vyučovací činnost) je zpravidla kratší než dva roky.

### **Uvádějící učitel**

Zkušený pedagog, který podporuje profesní rozvoj učitele v adaptačním období, průběžně a pravidelně hodnotí s učitelem jeho pedagogickou činnost, metodicky učitele vede a seznamuje s podmínkami provozu školy a s pedagogickou dokumentací. Uvádějícího učitele zpravidla určuje učitel v prvním kariérním stupni ředitel školy.

### **Adaptační období**

Období, ve kterém dochází k adaptaci učitele na podmínky praxe ve škole, propojování teoretických poznatků s vlastní učitelskou praxí a začleňování učitele do práce konkrétní školy. V průběhu adaptačního období je poskytována začínajícímu učiteli podpora pro postupné dosahování a rozvoj kompetencí popsanych v kompetenčním profilu začínajícího učitele. Zásadní úlohu v podpoře začínajícího učitele v adaptačním období má vedení školy a uvádějící učitel. Začínající učitel vstoupí díky adaptačnímu období do praxe jistěji a jednodušeji. Bude mít podporu při seznámení se s novými kolegy a při poznání specifik výchovné práce učitele. Tento systém profesní podpory sleduje ze strany zkušenějších učitelů a ředitelů jeden nadřazený cíl, a tím je kvalitní vzdělávání.

### **Atestační řízení**

Je postaveno na obhajobě dosavadní práce učitele před ředitelem školy nebo atestační komisí. Ověřuje se jím dosažení profesních kompetencí v jednotlivých oblastech vymezených standardem učitele pro určitý kariérní stupeň. Atestace ověřuje kvalitu znalostí učitele obhajobou - formou zkoušky, ústním pohovorem, předložením písemné práce. Postup do vyššího kariérního stupně je podmíněn absolvováním atestačního řízení.

## Kredity

Získávání kreditů může být jedním z indikátorů, jak hodnotit učitele v jejich kariérovém a postupu. Některé zahraniční systémy mají atestační řízení založeno na získání kreditů například za vzdělávací akce.

## Portfolio jako evaluační nástroj

Profesionální a přehledné portfolio učitele může být dobrým nástrojem v konkurenčním prostředí trhu práce, může pomoci při hodnocení pracovníka, vedení portfolio může zlepšit jeho hodnocení a prestiž. Založení portfolio, zvláště e-portfolia<sup>8</sup>, není jednoduché a ze začátku zabere čas, ale nakonec může být pomocníkem při plnění profesních cílů. Kvalita učitele není neměnná, měla by se minimálně udržovat, „*profesní portfolio učitele je komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese.*“ (Trunda, 2012, s. 5)

V rámci projektu Cesta ke kvalitě zpracoval soubor metod k hodnocení a sebehodnocení učitelů nazvaný Profesní portfolio učitele a vidí je jako dobré východisko pro strategii managementu škol. „*Jde o novou manažerskou koncepci, kdy nadřízený uzavírá s pracovníkem smlouvu o budoucím pracovním výkonu a osvojování si potřebných schopností. Tato koncepce propojuje několik dříve relativně samostatných personálních činností: formulování pracovních úkolů, vzdělávání a rozvoj pracovníků, jejich hodnocení a odměňování. Zároveň s realizací těchto činností roste motivace pracovníků a posiluje se pozitivní profesní vztah mezi nadřízeným a podřízeným, zaměstnancem a zaměstnavatelskou organizací.*“ Portfolio je rovněž úzce propojeno s profesním standardem učitele, „*kdy je nástrojem, který umožňuje učiteli zaznamenávat a následně dokládat svůj profesní růst...*“ (Trunda, 2012, s. 5)

---

<sup>8</sup> E-portfolio je možné chápat jako sbírku digitálních objektů či informací o dané osobě, které jsou navzájem provázané a logicky uspořádané. Je aktivním tvůrčím prostředím, které pomáhá svému tvůrci s tím, aby se mohl rozvíjet a posouvat v jistém poli zájmu, který by nemusel bez jeho existence sám zřetelně vnímat.

Projekt převzal doporučení z publikace *School Leadership & Administration: Important Concepts, Case Studies, & Simulations*, která pro úspěšnou implementaci doporučuje tato pravidla:

1. *„Učitelé přijímají změnu tehdy, když jsou přesvědčeni, že má smysl.*
2. *Učitelé přijímají pozitivně změnu tehdy, když jsou přesvědčeni, že přinese také něco jim osobně.*
3. *Učitelé přijímají změnu tehdy, když jsou přesvědčeni, že ji vedení myslí vážně.*
4. *Učitelé budou pracovat s profesním portfoliem, pokud budou k tomu účelu mít vyhovující technické zázemí a budou disponovat potřebnými IT dovednostmi.“*  
(Trunda, 2012, s. 6-7):

Portfolio je nástrojem reprezentativním, hodnotícím a v první řadě je zpětnou vazbou, jak probíhá rozvoj učitele a jak se zvyšují jeho kvality. Doporučeno je hledat a vybírat artefakty, které doloží odpovědi na tyto otázky:

- *„Plánuji svou vlastní pedagogickou práci a práci žáků efektivně?*
- *Vytvářím ve třídě cíleně prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením? Přistupuji k žákům jako k jedinečným osobnostem?*
- *Používám cíleně a plánovaně takové výukové strategie, které umožňují žákům získat vnitřní motivaci, osvojovat si žádané kompetence a naplňovat cíle vzdělávání?*
- *Poskytuje mé hodnocení žáků dostatek informací pro další učení? Vedu svým hodnocením žáky k sebehodnocení?*
- *Využívám systematicky reflexi své pedagogické práce ke zlepšování svých profesních činností ve prospěch žáků?*
- *Podílím se na rozvoji školy? Přispívám k vytváření pozitivního profesního klimatu v ní?*
- *Využívám všechny možnosti spolupráce s rodiči svých žáků i dalšími partnery, kteří mohou podpořit kvalitu vzdělávání?*
- *Věnuji se systematicky a plánovitě svému profesnímu a osobnímu rozvoji?“* (Trunda, 2012, s. 8)

První fází při sestavování portfolia je výběr, tedy to, co reprezentuje předem jasné definovanou oblast (např. přípravu na vyučování), druhou fází je analýza, reflexe



a zamyšlení se nad dokumenty (jak se vztahují k procesům učení, vyučování, jaký mají vliv na profesní rozvoj, o čem vypovídají, v čem jedince reprezentují), které odpoví na výše položené otázky, třetí fáze je rozhovor o portfoliu s vedením školy. „*Pro zajištění efektivity této fáze je dobré vést nad portfoliem rozhovor strukturovaný, jehož body zná učitel dopředu a může tak připravit ty dokumenty, které jsou relevantní. Při tomto druhu rozhovoru není dobré, když je pracovník zaskočen tím, co se doví nebo co se po něm chce.*“ Čtvrtou fází portfolia je formulace plánu osobního rozvoje obvykle na další rok. Strukturu profesního portfolia lze strhnout tím, že by mělo obsahovat životopis, osobní filozofii pedagogické činnosti, názory a postoje k profesi, plán osobního rozvoje a dokumenty jako například plán výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení žáků, reflexe výuky, rozvoj školy, spolupráce s rodiči a rozvoj učitele. (Trunda, 2012, s. 10-11)

### **Kariérové poradenství**

Mezi hlavní součásti modelu rozvoje a podpory kariéry v učitelské profesi patří spolupráce mezi kolegy ve škole i mimo ni, otevřenost změnám, zdokonalování, osobnostní charakteristiky jednotlivce, dobré pracovní prostředí a podpora ze strany vedení školy, které zahrnuje také profesní poradenství, neboť kariéra je ovlivňována jak řadou vnějších aspektů, tak vlastním sebeřízením, což může vést k vzestupnému, kolísavému i stagnujícímu průběhu. „*Míra autoregulace dospělého je pro kariérovou perspektivu zásadní. K autoregulačním mechanismům patří například schopnost osvojit si a udržet pozitivní hodnoty, schopnost sebmotivace a sebedisciplíny (soustředění se), schopnost ovládat emoce a stress a zvážit důsledky svého rozhodování a jednání, schopnost sladit vlastní kariérní cíle a plány s potřebami zaměstnavatele.*“ (Pavlov, 2019)

Poradenské služby jsou cílené na vytváření podmínek a systémovou podporu managementu škol, učitele a učitelky při plánování a řízení vlastní kariéry (zejména nastavení subjektivně vnímaných vlastních schopností, profesního přesvědčení a motivů, se kterými by bylo možné překonat překážky, rozvíjet se a sladit své kariérní plány se záměry a plány školy), a také na samotné poradce v kariéře. „*Koncept andragogického kariérového poradenství učitelů má být založený na empiricky verifikované analýze kariérových perspektiv samotných učitelů a jejich představě o obsahu, procesuálních i personálních aspektech facilitační podpory*

*kariérového rozvoje zahrnujícího jejich vlastní individuální potřeby, stejně jako potřeby instituce, ve které působí.” (Pavlov, 2019)*

Přestože školský slovník není ve všech zemích OECD totožný a mnohdy se proto školské systémy obtížně porovnávají, tyto uvedené základní termíny jsou v řadě zemí v kariérním životě učitelů běžně používané, a jsou motivací k práci.

## **2.3 Kariéra a vzdělávání**

Současné koncepce kariér reflektují potřeby spojené s nutností investovat do lidského kapitálu. Je zdůrazňováno, že jedinec by neměl spoléhat pouze na organizaci, jak tomu bylo dříve, a sám si aktivně rozšiřovat své profesní kompetence. Organizace naopak podporují udržení zaměstnatelnosti<sup>9</sup> svých zaměstnanců a jejich kariéry obecně prostřednictvím organizačního a pracovního designu, optimálních stylů vedení či různými metodami vzdělávání a výcviků. Hlavním cílem je *“rozpoznávat, kam organizace směřuje a jak je na své cestě korigována.”* (Tureckiová, 2004, s. 11) Podle Chestera I. Barnarda (Koontz, Weihrich in Tureckiová, 2004, s. 20) jsou hlavními úkoly vedoucích (manažerů) zajišťovat systém komunikace, ovlivňovat (motivovat a vést) lidi k podávání vysokých výkonů, formulovat záměry organizace (stanovit organizační vizi a strategii). Důraz je kladen *„...zejména na vytváření podmínek pro celoživotní učení a pro učení v nejrůznějších životních podmínkách, na mikroúrovni má jít především o podněcování rozvojových potřeb a o vlastní aktivitu jednotlivce v seberozvoji...”* (Tureckiová, 2009, s. 5) Takzvaná všezivotní dimenze upozorňuje na spojitost, propojenost a důležitost vazby mezi formálním, neformálním a informálním učením.

Celoživotní učení u pedagogických pracovníků je velmi významným prvkem. A zvláště kvalita tohoto vzdělávání. Dosažení, eventuálně nedosažení, požadované kvality je výsledkem mnoha faktorů, které se podílejí na vzdělávacím procesu. Jde o definování vzdělávací koncepce a strategie (národní, podnikové), zajištění kvalifikovaných

---

<sup>9</sup> Zaměstnatelností se rozumí takové změny kvalifikační úrovně jednotlivce, jeho osobní a profesní rozvoj, který mu umožní stálý nebo optimálně navazující průběh profesní dráhy. K tomu by zaměstnavatelé měli vytvářet podmínky, zaměstnanci by měli přispět aktivním přístupem a využít tyto podmínky ke svému seberozvoji a uplatnění.

vzdělavatelů, motivaci pracovníků ke vzdělávání či vytváření smysluplných vzdělávacích aktivit navázaných na praxi nebo na kariérový řád, hodnocení tohoto vzdělávání a také schopností inovace vzdělávacího procesu a služeb. Tato problematika je v případě vzdělávání učitelů v „rukou“ státu, jehož koncepce vzdělávání je realizována prostřednictvím Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV), který v rámci toho realizuje různé projekty podpory učitelů, mj. Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO). *„Základní myšlenkou projektu SYPO je připravit efektivní podporu pro učitele a ředitele, kteří působí ve školách, pocítují limity svého profesního i osobního rozvoje a chtějí se dále vzdělávat. SYPO jim nabízí podporu zkušených kolegů, profesionálů v tradičních kurzech, odborných panelech a také paletu moderních vzdělávacích nástrojů - e-learningy, webináře, do kterých se budou moci zapojit.“* (NIDV, 2018, s. 3)

Projekt, který se orientuje na problémy, se kterými se učitelé a ředitelé setkávají v různých fázích své kariéry, byl zahájen 1. ledna 2018, do praxe je zaváděn postupně nejprve formou důkladných pilotáží, které ověří, zda připravené modely jsou pro praxi funkční, splňují očekávání a jsou přínosné pro učitele i management škol. Tento projekt je pětiletý, bude ukončen 31. října 2022. Zkoumá potřeby začínajících i zkušených učitelů. Těm, kteří již mají praxi, nabízí prostor pro odborný růst a profesní rozvoj mimo jiné prostřednictvím metodických či víceoborových kabinetů. Kabinety soustřeďují zájemce o rozvoj příslušných oborů (tzv. oborových didaktik). Vedle učitelů a ředitelů se počítá se zapojením zástupců fakult, asociací, České školní inspekce. *„V rámci metodických kabinetů budou moci učitelé vzájemně sdílet své zkušenosti a příklady inspirativní praxe... ...získat ověřené a realizovatelné podklady, návody, materiály a informace, odbornou profesní podporu...metodické kabinety jsou zaměřeny na systematický a koordinovaný rozvoj předmětových didaktik a měly by přispět k aplikaci novinek do praxe a k prohloubení kvalifikace učitelů z dané oblasti.“* (NIDV, 2018, s. 6)

Vytvořit komplexní model systému kvalitního profesního rozvoje je důležitý pro vedení škol. Měl by také aktuálně reagovat na změny v oblasti vzdělávání. Tato problematika pak úzce souvisí s dalším nástrojem z oblasti řízení lidských zdrojů - systémem odměňování, který přispívá k získávání a stabilizaci zaměstnanců, jejich motivaci ke vzdělávání, rozvoji a pracovnímu výkonu. Ať už se jedná o pevné a nenárokové složky mzdy

nebo zaměstnanecké výhody a nepeněžní odměny jako je uznání, ocenění, úspěch a osobní růst. *“To, co je ale potřeba, je určitý „hybatel“, který je psychologickou příčinou toho, že jedinec bude „mít zájem“, jinými slovy bude motivován k tomu, aby se po určitou dobu, s určitou silou (chcete-li s vynaložením určitého úsilí) určitým způsobem choval. Oním „hybatelem“, „hypotetickou dispozicí“ motivace jsou vedle výše uvedených zájmů také přání, potřeby a k nim komplementární hodnoty, respektive ideály, ty všechny souborně označované jako motivy.”* (Tureckiová, 2004, s. 55)

## **2.4 Vazba kariérního systému na odměňování a motivaci v učitelství**

Snaha propojit profesní rozvoj s odměňováním sice ještě neznamená, že se tím zvýší kvalita vzdělávání a učitelé budou neprodleně zařazovat inovativní výukové metody do vzdělávání. Vedle zajištění podmínek pro práci učitele, zajištění pomůcek, učebnic a dalšího kvalitního vzdělávání, je odměňování určitě jedním z důležitých hledisek. K jeho řešení již vláda přistupuje. Toto opatření by mělo zvýšit jejich spokojenost a motivaci v kariérovém snažení a přivést také k pedagogickému studiu a poté do škol mladé učitele.

Profesní standardy jako normy vykonávání učitelské profese byly v zahraničí vytvářeny už od konce 80. let 20. století a jsou úzce propojeny s kvalitou práce učitele. Snahy o zkvalitnění vzdělávání směřovaly od té doby do přípravného i dalšího vzdělávání učitelů. Cílem bylo poskytnout oběma skupinám profesní perspektivu, zvýšit atraktivitu profese učitelství a snížit odchody kvalitních učitelů do jiných profesí. *„Výzkumy učitelů v činné službě mimo jiné prokázaly, že profesní výkon učitele se může pod vlivem různých okolností značně měnit, může stoupat, ale i stagnovat či klesat. Do jisté míry to nabourává představu profesního výkonu jako nepřetržitého zdokonalování. Už například Elmore (1996) prokázal, že i když jsou výzkumně dobře zmapovány účinné postupy vyučování, jen poměrně malá část učitelů (cca 20 %) je ve skutečnosti využívá.“* (Starý, 2015, s. 138)

Nelze proto ponechat v pozadí hlavní faktor, který se týká všech profesí, a tím je motivace v kariéře jedince. Pracovní motivace je někdy zužována pouze na vnější podněty, často je redukována jen na finanční odměnu. Starší výzkumy pracovní motivace ukazují, že u náročnějších profesí, které vyžadují tvořivější myšlení, nepůsobí vnější motivace jednoznačně pozitivně, naopak může výsledky činností vyžadujících kreativní myšlení snižovat. Z tohoto důvodu je za účinnější považována motivace vnitřní založená

na autonomii, mistrovství a smysluplnosti. „*Autonomií je myšlen dostatečný prostor pro uplatnění vnitřních profesních zájmů; mistrovstvím je chápána dlouhodobá perspektiva dosahovat v určité oblasti úspěchů, které přinášejí osobní uspokojení a smysl (purpose) jako možnost podílet se na něčem důležitém, na něčem, co nás svým významem přesahuje.*“ (Pink in Starý, 2015, s. 138-139)

Pink také zmiňuje to, že „*účinky vnitřní motivace se mohou plně rozvinout pouze za předpokladu, že vnější motivace není v příkrém rozporu s motivací vnitřní. V pracovním prostředí to znamená především zajištění spravedlivé a dostatečné odměny za práci. Není tím myšlena nějaká konkrétní výše odměny, ale spíše individuální vnímání spravedlnosti a adekvátnosti odměny konkrétními lidmi. V podmínkách českého školství je takovým nešvarem rovnostářský systém odměňování a chybějící možnost, aby vynikající učitelé mohli prokázat své kvality.*“ (Starý, 2015, s. 139)

Každá země má své tradice a kulturu, kulturní odlišnosti a zvyklosti. Kvalita práce učitele se tak odvíjí od těchto kulturně zakotvených hodnot. Působení učitelů, které se velmi často stává předmětem šetření, bývá rozdělováno na vzdělávací, psychologické a morální působení. „*Při způsobech hodnocení učitelovy práce je podle něho zřejmé, že některé součásti lze hodnotit lépe, některé hůře. Že se něco obtížně hodnotí, by však nemělo znamenat, že na to budeme rezignovat.*“ (Berliner in Starý, 2015, s. 139) Ten rovněž kritizuje hodnocení práce učitelů jen podle výsledků žáků ve standardizovaných testech a jako hlavní důvod uvádí, že je téměř nemožné „odfiltrovat většinu proměnných, které se na výsledcích podílejí. Kriticky se však vyjadřuje i k testování učitelových znalostí a dovedností (s výjimkou oborových znalostí) a například za vhodný zdroj hodnocení učitelovy práce považuje dlouhodobé pozorování.

### 3 Kariérní systémy učitelů

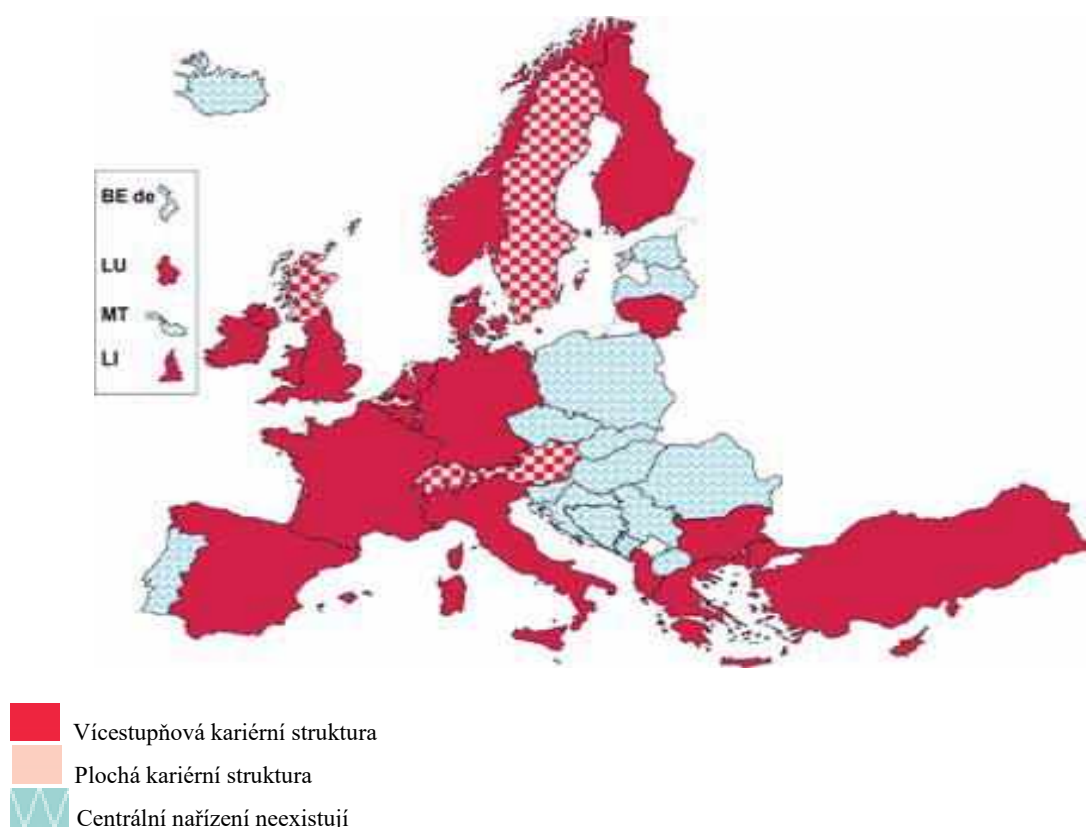
#### 3.1 Profese učitele v Evropě

Jak vyplývá ze zprávy Evropské komise, která byla publikována v rámci sítě Eurydice pod názvem Profese učitele v Evropě, ve vzdělávacích systémech se v oblasti nabídky a poptávky po učitelích v letech 2016 a 2017 objevují stejné a často překrývající se problémy: na nejvyšších příčkách je nedostatek učitelů a stárnutí učitelské populace, následuje převys poptávky, nedostatek studentů v přípravném vzdělávání učitelů, opouštění profese...

Část problémů souvisí s nedostatkem učitelů v některých zeměpisných oblastech, většina ale spočívá v nízké atraktivitě tohoto povolání. Za účinné řešení je považováno dlouhodobé plánování (jenže pouze sedm vzdělávacích systémů provádí dlouhodobé plánování - dokonce některé z nich více než 10 let (Dánsko, Německo, Nizozemsko, Finsko a Norsko), mnoho zemí však plánuje maximálně s ročním výhledem.

Kvalita výuky je obecně uznávána jako jeden z klíčových faktorů při zajišťování pozitivních výsledků vzdělávání žáků. *“Je proto důležité, aby učitelé mohli pokračovat v rozvíjení a zlepšování svých dovedností v průběhu své kariéry, a co je nejdůležitější, zůstat motivováni učit. V tomto ohledu může hrát roli několik prvků, například další odborné vzdělávání, smysluplné hodnocení a systémy zpětné vazby, spolupráce mezi učiteli a dobré kariérní vyhlídky učitelů.”* (Eurydice, 2018, s. 69, vlastní překlad)

Jak ukazuje níže uvedený graf, v kariérní struktuře učitelů existují dva hlavní typy: plochá (jedna úroveň) a hierarchická (vícestupňová) struktura. Polovina vzdělávacích systémů má své kariérní struktury uspořádány hierarchicky ve stoupajících kariérních úrovních, úrovně jsou obvykle definovány souborem kompetencí nebo odpovědností. Například *“Německo je jedinou zemí, kde existují oba typy kariérní struktury. Víceúrovňová kariérní struktura je omezena na učitele kvalifikované pro výuku na vyšší sekundární úrovni.”* (Eurydice, 2018, s. 70, vlastní překlad)



Obr. 1: Typy kariérní struktury pro plně kvalifikované učitele stanovené nejvyššími orgány školské správy. Primární a všeobecné sekundární vzdělávání - ISCED 1-3, 2016/2017. (Eurydice, 2018, s. 22, vlastní překlad)

Kromě Estonska a Srbska se učitelům při postupu na vyšší kariérní úroveň obvykle zvyšuje plat a ve většině systémů s touto strukturou je do rozhodování o kariérním postupu zapojeno vedení školy, v některých je toto rozhodování plně centralizované. U vzdělávacích systémů s víceúrovňovou strukturou kariéry existuje několik typů stupnic. Například na Kypru existují tři úrovně kariéry v sekundárním vzdělávání, v Lotyšsku je pět úrovní, v Rumunsku čtyři různé úrovně, které odrážejí nárůst pedagogických zkušeností, v Černé Hoře úrovně kariéry odráží vývoj z hlediska role učitele, ale této kariéry může být dosaženo bez postupného vzestupu, pokud učitel splňuje požadovaná kritéria pro tuto úroveň. (Eurydice, 2018, s. 70-71, vlastní překlad)

Rámec kompetencí učitelů zpracovalo v různém měříku detailně 32 vzdělávacích systémů. Sedm zemí (Belgie, Španělsko, Itálie, Maďarsko, Rakousko, Slovensko a Švýcarsko) definovalo pouze oblasti kompetencí. Ve více než třech čtvrtinách vzdělávacích systémů uvádějí i podrobnosti o dovednostech, znalostech a postojích. Pouze Vlámské společenství

Belgie, Estonsko, Lotyšsko a Spojené království (Skotsko) stanovili učitelské kompetence pro různé fáze profesní dráhy. *“Například ve Francouzském společenství Belgie má rámec kompetencí učitelů vydaný vrcholovou autoritou 13 kompetencí... ...v Nizozemsku jsou kompetence učitelů rozděleny do sedmi různých oblastí.”* (Eurydice, 2018, s. 79, vlastní překlad)

### 3.2 TALIS 2018

Rovněž rozsáhlé mezinárodní šetření TALIS 2018 (navazující na TALIS 2008 a 2013) přináší do profesního života učitelů aktuální informace a zpětnou vazbu. Zvolilo prostředí nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2 - v případě České republiky jde o 2. stupeň a víceletá gymnázia), kde získalo informace „o charakteristikách učitelů, podmínkách, vyučovacích postupech a prostředí pro učení, o nichž se na základě výzkumných nálezů a zkušeností učitelů z praxe lze domnívat, že přispívají k pozitivnímu učení žáků.“ (ČŠI, 2019, s. 6)

První část, která byla již vyhodnocena, se zaměřuje na učitele a ředitele škol, možnosti jejich dalšího profesního rozvoje a měnící se prostředí vzdělávání. Zpráva OECD z 19. 6. 2019 mj. uvádí tyto údaje:

- průměrný věk učitelů je 44 let (v ČR 45 let),
- oproti minulým létům je v průměru 78 % typické výukové hodiny věnováno učení,
- důvodem tohoto snížení výukového času je přílišná administrativa a nutnost zajišťování kázně ve třídě (v ČR je to 84 %),
- učitelé s větším počtem žáků ve třídě mají méně času na výuku daného předmětu,
- adepti pro učitelské povolání mají během studia dostatek přednášek týkajících se vyučovacího předmětu, pedagogiky a práce ve třídě, ale jen 56 % učitelů prošlo dostatečným tréninkem v dovednostech s ICT, zvládání multikulturních rozdílů ve třídě a zvládání výuky dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami,
- pouze 38 % nových učitelů získalo určité formální nebo neformální uvedení do profese,
- jen 22 % učitelů mělo přiděleno mentora,
- většina učitelů navštívila alespoň jednu formu dalšího profesního rozvoje za rok,



ale jen 44 % bylo zapojeno do tzv. peer learningu<sup>10</sup> nebo skupiny spolupracujících učitelů (čestí učitelé tvrdili, že se sice dalšího profesního vzdělávání účastní, ale uvítali by více profesního rozvoje zaměřeného na vzdělávání žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami,

- všichni učitelé a ředitelé uvedli, že je to často rozvrh nebo nedostatek dalších podnětů, co stojí za tím, že se nemohou účastnit dalšího profesního rozvoje,
- přestože učitelé obecně konstatovali, že se zlepšily vztahy mezi žáky a učiteli a 95 % z nich tvrdilo, že s žáky vychází dobře, 14 % ředitelů jmenovalo případy šikany a zastrašování ve školách jako pravidelné.

Pětileté šetření OECD, kterého se účastní 200 škol v každé zemi a 20 učitelů v každé škole, je podkladem k tomu, jak zlepšit podmínky pro učitele, zvýšit jejich spokojenost při vykonávání profese a tím zároveň zefektivnit vzdělávací politiku. (ČŠI, 2019, s. 1-6)

### 3.3 Česká cesta

Pravidla a mechanismy pro výběr a kariérní růst učitelů jsou ve všech vyspělých zemích zásadní. Zavedení kariérního systému učitelů je rovněž jednou ze tří priorit Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ s cílem stabilizovat pedagogickou profesi a zvýšit motivaci k profesnímu rozvoji učitelů. V českých podmínkách nebylo do doby přijetí současné podoby kariérního systému pedagogických pracovníků, který zavedl zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (zákon o pedagogických pracovnících), jiné kariérní cesty, než cesty k pozici zástupce ředitele nebo ředitele, a umožněna byla kariérní cesta ke specializovaným činnostem<sup>11</sup>. Toto manažerské pojetí kariéry, jakým je vzestupný pohyb v hierarchii pracovních, funkčních pozic, je však dostupné jen malému počtu učitelů, kteří aspirují na novou kvalifikaci.

---

<sup>10</sup> Jedná o vzájemnou zpětnou vazbu, vzájemné učení a obohacení obou partnerů/organizací.

<sup>11</sup> V současné době je legislativně ukotveno sedm specializovaných činností v ustanovení § 8 a § 9 vyhlášky č. 317/2005 Sb.: koordinace v oblasti ICT, koordinace v oblasti ŠVP, prevence sociálně patologických jevů, specializovaná činnost v oblasti environmentální, specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených, specializovaná činnost v oblasti školské logopedie a činnost výchovného poradce.

V § 29 zákona o pedagogických pracovnících je jako podmínka přiznání specializačního příplatku<sup>12</sup> uvedeno absolvování požadovaného vzdělávání (250 hodin), délka pedagogické praxe a výkon specializované činnosti. Cesta ke specializovaným činnostem, přesto, že je v právních předpisech ukotveno sedm specializovaných činností, však není gradována. Přesto, jak je uvedeno v dokumentu Shrnutí závěrečné zprávy RIA (RIA) v rámci Hodnocení dopadů regulace k vládnímu návrhu zákona o pedagogických pracovnících, „*předpokládalo se, že v horizontu pěti let bude specializované činnosti vykonávat třetina pedagogických pracovníků. Toto očekávání se nenaplnilo. Současné nastavení kariérního systému se ukázalo pro učitele jako nevyhovující, neboť zcela chybí kariérní cesta orientovaná na rozvoj profesních kompetencí.*“ (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 3)

K vývoji cesty k profesionalizaci učitelské profese uvádí Spilková (2014, s. 10), že o profesních standardech a kariérových systémech pro učitele se v ČR diskutuje již od devadesátých let minulého století. První seriózní pokus o vytvoření profesního standardu učitele jako základu kariérního systému je spojen se jménem Jaroslavy Vašutové a projektem Učitel (tvořen v letech 1995 - 1998). Měl již obdobné cíle jako současný kariérní systém učitelů, ale vznikal v jiných podmínkách, v době odvětvového řízení resortu školství<sup>13</sup>, kdy chyběl zákon o pedagogických pracovnících:

1. Příprava učitelů a získání pedagogické způsobilosti.
2. Gradace profesní dráhy učitele.
3. Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).

V té době se „*o gradaci profesní dráhy učitele uvažovalo ve dvou rovinách, a to v rovině kvalifikační, ve které učitel dosažením vyššího stupně kvalifikace v rámci své profese získává nárok na zvýšení platů (učitel měl kvalifikaci prokázat nepovinným absolvováním 1., popř.*

---

<sup>12</sup> Paragraf 133 Zákoníku práce: Specializační příplatek - pedagogickému pracovníkovi, který vedle přímé pedagogické činnosti vykonává také specializované činnosti, k jejichž výkonu jsou nezbytné další kvalifikační předpoklady, se poskytuje příplatek ve výši 1 000 až 2 000 Kč měsíčně.

<sup>13</sup> Dne 13.12.1990 přijala Česká národní rada zákon č.564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství: bylo zavedeno odvětvové řízení školství a podle § 2 samosprávu ve školství vykonávala obec a nově zřízené školské úřady, učitelé přestali být zaměstnanci ministerstva vnitra (resp. školských odborů úřadů státní správy). O dvanáct let později, v souvislosti s reformou státní správy bylo odvětvové řízení školství zákonem č. 284/2002 Sb. zrušeno a správa škol přešla na obecní a krajské úřady. MŠMT od roku 1848 do současnosti. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>.

2. atestace); získání 1. atestace je důležitým předpokladem pro výkon některých funkcí ve školství, a v rovině funkční, v jejímž rámci může učitel vykonávat ve škole určitou funkci, jež je kvalitativně odlišnou činností od běžné pedagogické práce - vykonáváním funkce vzniká učiteli nárok na příslušný funkční příplatek, popř. některé zaměstnanecké výhody. Podmínkou funkční gradace, kterou doprovází další finanční zvýhodnění, je potřebná délka pedagogické praxe, v některých případech i funkční školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a úspěšné absolvování 1. atestace. Funkční rovina zahrnovala pozice uvádějící učitel, vedoucí učitel, výchovný poradce, (okresní) metodik, ředitel a zástupce ředitele, třídní učitel a inspektor ČŠI.” (Kuhn, 2018) Přes všeobecnou shodu pedagogické i odborné veřejnosti a také odborů nebyl program Učitel realizován. Chyběly finanční prostředky.

Před přijetím zákona o pedagogických pracovnících bylo plánem vytvořit Profil absolventa učitelství (2000/2001). Byl zpracován resortní projekt Podpora práce učitelů obsahující návrh profesního standardu. *“Cílem bylo formulovat základní kompetence nezbytné pro výkon učitelské profese a způsob jejich nabytí a tím zahájit proces sjednocování pregraduální přípravy učitelů. Návrh kategorizoval učitele do 3 skupin: učitel mateřské školy, učitel 1. stupně ZŠ, učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ a učitel odborných předmětů na SŠ. Profil absolventa učitelství každé z kategorií byl charakterizován z hlediska: způsobilosti oborové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociálně komunikativní, manažerské a legislativní a profesní sebereflexe.”* (Kuhn, 2018) O tomto návrhu široce debatovalo Kolegium děkanů pedagogických fakult i další zástupci z fakult vzdělávajících učitele. Nebyla však nalezena shoda na tom, jak profil absolventa „zobecnit“ nad rámec „aprobace“. Stal se ale inspiračním zdrojem zvláště ve vymezených požadavcích na kvalifikační předpoklady, jejichž formulace byla použita v zákoně o pedagogických pracovnících.

Dalším krokem bylo schválení zákona o pedagogických pracovnících, kterým byl uzákoněn alespoň nějaký kariérní systém učitelů. Ustanovení § 29 tohoto zákona stanovuje dvě kariérní cesty - specializační a manažerskou.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů,

odkazuje na přílohy č. 1 až 9, nastavené na pět až šest kariérních stupňů definovaných podle činností, odborné kvalifikace a kvalifikačních předpokladů.

V pojetí návrhu uvedeného zákona však stále ještě chybí možný postup v kariéře na základě ohodnocení kvality. Ředitelé škol a školských zařízení takto pojatý kariérní systém nepokládali s ohledem na jeho obecnost za motivační, což doložilo v roce 2006 i šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání. Jedna z otázek se týkala hodnocení současného kariérního systému. Z hlediska motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání téměř polovina škol (46 %) hodnotila tento systém jako průměrný, tj. stupněm 3 v pětistupňové škále, a 40 % škol hodnotilo systém jako nemotivující, tj. stupněm 4 a 5. (Kuhn, 2018)

Následoval pokus o vytvoření Standardu kvality profese učitele (2008 - 2009). Pracovní skupina sestavená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) měla za úkol vytvořit jednoúrovňový standard popisující kvalitu práce učitele v oblasti profesních znalostí, profesních dovedností a didaktické zdatnosti, profesní ctnosti (oddanost profesi, zaujetí) a osobnostních kvalit. Vznikl materiál nazvaný Tvorba standardu profesní způsobilosti a výkonu profesní činnosti učitele, který byl předložen k veřejné diskusi. Nebyl dále využit a příprava standardu byla zastavena. (Spilková, 2014, s. 11)

Na fakultách připravujících učitele a u některých asociací však převažoval názor *“že profesní standard představuje šanci formulovat (a ovlivnit, pokud bude tvořen “zdola” za účasti profesní komunity) představy o tom, kdo je to kvalitní učitel v současné době, jak má být vzdělán, aby zvládl zvyšující se požadavky na svou práci, jak má být kvalita výkonu profese ohodnocena...výrazně zazníval názor, že by vzdělávací politika a decizní sféra neměla spoléhat pouze na vnitřní motivaci učitelů, na to, že vnímají svoji profesi jako poslání, že mají své povolání rádi, a proto usilují o kvalitu své práce.”* (Spilková, 2016, s. 378)

Pojmenována byla i rizika. Jak také uvádí Spilková, rizikem by bylo zavedení standardu bez vytvoření nutných podmínek, jakými jsou podpora kvality učitelů a učitelského vzdělávání jako priorita vzdělávací politiky, a vytvoření adekvátních ekonomických a legislativních podmínek. Tvorba a zavádění standardu měly být v souladu s několika faktory:

- koncepcí přípravného vzdělávání učitelů,
- rolí Akreditační komise při posuzování programu studia učitelství,
- se systémem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- s koncepcí hodnocení České školní inspekce,
- podporou profesního růstu
- i kariérním řádem.

Tvorba standardu je dále rovněž provázána s projektem IPn Cesta ke kvalitě nazvaný Autoevaluace – vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení (tvořen v letech 2009 - 2012). Jedním z evaluačních nástrojů vytvořených v rámci tohoto projektu byl Rámec profesních kvalit učitele. (Spilková, 2014, s. 11)

Cílem dalšího projektu nazvaného Kariérní systém (15. březen 2012 - 31. březen 2015) bylo rozšíření stávajícího kariérního systému (cesty specializačních činností a manažerských pozic) o další kariérní cestu, založenou na hodnocení kvality a výsledků práce učitele. K základním charakteristikám systému patří:

- a) tři kariérní cesty (cesta rozvoje profesních kompetencí /atestace/ - nová cesta; cesta směřující ke specializovaným pozicím doplněná o pozici mentor a cesta k funkčním pozicím, přičemž pro výkon funkce ředitele školy je požadován kariérní stupeň 3),
- b) čtyřstupňový kariérní systém (začínající učitel, samostatný učitel, pedagogický líder školy, vynikající učitel - líder systému),
- c) návaznost kariérního systému na standard o stejném počtu úrovní,
- d) povinnost absolvovat adaptační období zakončené hodnocením před vstupem do druhého kariérového stupně,
- e) zachování možnosti volby kariérní cesty včetně volby výkonu specializovaných a manažerských činností,
- f) dobrovolnost zapojení do kariérního systému od druhého kariérového stupně,
- g) provázanost profesního rozvoje s kariérním systémem a odměňováním (NIDV, 2015).

### 3.4 Poslední český návrh

V roce 2015 byl dokončen návrh Kariérního systému učitelů a zpracován návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, který kariérní systém s dílčími změnami zohledňujícími výsledky projektu zpracovaného Národním institutem dalšího vzdělávání legálně ukotvuje, a to včetně vazby na odměňování. Předmětný návrh byl však v červenci 2017 Poslaneckou sněmovnou Parlamentu ČR odmítnut. Vládní návrh zpracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy zahrnuje do cílové skupiny učitele mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol vyjma učitelů, kteří nezískali zákonem předepsanou odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, přestože ji vykonávají. Navrhuje kariérní systém s třístupňovým standardem učitele a rozvojem profesních kompetencí, stanoví podmínky, jakými může dojít k postupu po této kariérní cestě a navrhuje také nástroje, které by měly napomoci kvalitě práce učitele pojmenovat a hodnotit. Za nejdůležitější je považováno plánování a hodnocení profesního rozvoje.

V rámci rozvoje profesních kompetencí návrh nově nastavuje:

- podobu atestačního řízení pro postup učitele do vyššího kariérního stupně,
  - podobu prvních dvou let v praxi učitele (adaptační období),
  - definuje povinnosti participujících aktérů - zejména ředitele, uvádějícího učitele,
  - rozšiřuje počet specializovaných činností učitelů,
  - certifikační funkci podle závěrečné zprávy z Hodnocení dopadů regulace RIA plní atestační řízení a za dosažení vyššího kariérního stupně náleží finanční odměna.
- (Důvodová zpráva, Návrh 959/0, 2016, s. 23)

Návrh zákona také uvádí doporučení OECD, které ve své zprávě poukazuje na to, že standard učitele neobsahuje v současné době žádný český právní předpis, a v důsledku toho není definováno, „*co to je kvalitní výuka, oslabuje se schopnost ředitelů škol efektivně hodnotit učitele samé*“. (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 6)

#### **Základní principy nového kariérního systému**

Standard je klíčový prvek kariérního systému, stanoví požadavky osobnostní kvality, rozsah profesních dovedností a jejich rozvoj. Tyto profesní kompetence „*jsou hodnotitelné, dají*

*se získat a rozvíjet nebo zvýšit dalším vzděláváním a praxí“.* (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 7)  
Jde o autoevaluační nástroj nápomocný vedení školy i samotným učitelům k hodnocení své práce. Má napomoci identifikovat kvalitu a odměnit ty učitele, kteří indikátor standardu dlouhodobě prokazují. „Indikátory standardu učitele jsou formulovány tak, aby umožňovaly posoudit, zda je učitel naplňuje či ne. Jsou nastaveny tak, aby byly doložitelné, a tím i využitelné při tvorbě dokladového portfolia pro potřeby atestačního řízení.“ (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 7)

Základ pro výkon učitelské profese tvoří osobnostní předpoklady a profesní etika, ty nejsou vzhledem ke své povaze nijak stupňovány:

➤ osobnostní předpoklady - předpoklady potřebné pro výkon profese, zejména prosociálnost, empatie, emoční stabilita, psychická odolnost, tvořivost, kultivovanost, a dokáže je využít ve svém pedagogickém působení.

➤ profesní etika - učitel přijímá morální závazky učitelství a ctí její etiku, má předpoklady být osobním vzorem žákům a být respektován rodiči a veřejností.

**Standard učitele** je dále strukturován do tří oblastí, které jsou tvořeny konkrétními indikátory:

**1. osobní profesní rozvoj** - učitel disponuje profesními znalostmi, schopností sebereflexe a profesního rozvoje, přičemž očekávané kompetence v této oblasti jsou:

➤ profesní znalosti a dovednosti, které tvoří tyto indikátory:

znalosti cílů vzdělávání

znalosti kontextů vzdělávání

znalosti o žácích

znalosti o řízení třídy

znalosti kurikula

znalosti obsahu vyučovaných předmětů

didaktické znalosti obsahu

další specifické znalosti a dovednosti - ICT, jazyková vybavenost.

➤ sebereflexe a osobnostní rozvoj - indikátory jsou:

sebepoznávání

rozvoj profesního já

další profesní rozvoj a vzdělávání.

**2. vlastní pedagogická činnost** - učitel disponuje kompetencemi, které se projevují v klíčových činnostech jeho práce, zvláště plánuje výuku, organizuje procesy učení, vytváří dobré prostředí pro učení, hodnotí učení žáků včetně sebehodnocení s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit efektivitu žákova učení. Očekávanými kompetencemi v této oblasti jsou:

➤ plánování výuky - systematicky plánuje co, jak a proč se mají žáci učit s ohledem na kurikulum a individuální možnosti a potřeby žáků. Navrženými indikátory jsou:

plánování - cíle

plánování - obsah

plánování - metody

plánování - ohled na možnosti a potřeby žáků.

➤ podpora učení - učitel využívá široké spektrum forem a metod výuky, které vedou k aktivnímu a kooperativnímu učení žáků. Individualizuje výuku s ohledem na dispozice, zájmy, možnosti i potřeby jednotlivců. Výchovně působí na žáky, umožňuje jim získat vnitřní motivaci, osvojit si žádoucí kompetence, dovednosti a znalosti. Na základě toho byly stanoveny indikátory:

metody výuky - aktivní učení

metody výuky - adaptivita

motivování a aktivizace žáků

diferenciace a individualizace

zprostředkování učiva.

➤ péče o klima - učitel podporuje sociální klima založené na vzájemném respektu a spolupráci, vytváří podmínky pro učení žáků, které jim umožní, aby se cítili dobře, kvalitně pracovali a snažili se zlepšovat, přičemž za indikátory hodnocení byly zvoleny:

učební prostředí

soudržnost třídy a spolupráce

kázeň a řízení třídy

podmínky učení.

➤ hodnocení - učitel hodnotí průběh a výsledky učení žáků na základě jasných kritérií a cílů a s ohledem na individuální možnosti žáka, hodnotí tak, aby žák získával informace



pro své další učení, aby se učil autonomnímu hodnocení, vede žáky k odpovědnosti za průběh a výsledky učení:

- postupy hodnocení
- pozorování žáků a dokumentace pokroků
- vymezování kritérií hodnocení
- poskytování zpětné vazby pro zlepšení
- individualizace při hodnocení
- podpora žáků při sebehodnocení.

- reflektování výuky a její zlepšování - stanovené indikátory:

- shromažďování informací o výuce
- analýza a hodnocení výuky
- návrhy na zlepšení výuky
- zdůvodňování výukových přístupů a postupů.

**3. spolupráce a podíl na rozvoji školy** - učitel vnímá své poslání ve vztahu ke svému okolí, je aktivním členem školy, spolupodílí se na jejím rozvoji a dobrém klimatu ve škole, spolupracuje s rodiči a dalšími aktéry školy. Tyto kompetence zahrnují zejména:

- sdílení a spolupráce - indikátory jsou

- účast na životě školy
- sdílení a spolupráce s kolegy, vzájemná podpora
- řešení problémů.

- komunikace a spolupráce s rodiči - schopnost poskytovat rodičům potřebné informace o procesu i výsledcích učení a výchovy, schopnost hledání společných cest k rozvoji žáka. Za indikátory byly zvoleny:

- jednání s rodiči
- sdílení poznatků a vedení dialogu o dítěti, spolupráce v individualizaci vzdělávací cesty
- sdílení poznatků a vedení dialogu o výuce.

- komunikace a spolupráce se sociálními partnery školy a s odborníky – indikátory:

- spolupráce se školami
- spolupráce s poradenskými zařízeními
- spolupráce s dalšími partnery

spolupráce s profesními asociacemi a odbornými komunitami.

- rozvoj školy a inovace - aktivní podíl na prezentaci, profilaci a rozvoji školy.

Indikátory jsou:

prezentace školy

rozvoj školy

inovace ve škole a ve výuce.

Celý model je tedy uveden etickou preambulí shrnující osobnostní předpoklady, jeho tři oblasti obsahují výčet 11 profesních kompetencí, které se váží k typickým činnostem učitelů, a podstatné je, že jsou gradovány do tří kariérních stupňů, tj. tří úrovní kvality, dosažených výsledků a rozsahu činnosti učitele. V těchto úrovních jsou rozlišovány kategorie:

- začínající učitel,
- samostatný učitel,
- vynikající učitel.

Uvedené kategorie mají své charakteristické rozlišení:

|                        | <b>Začínající učitel</b>                        | <b>Samostatný učitel</b>        | <b>Vynikající učitel</b>                         |
|------------------------|---|---------------------------------|--|
| <b>Úroveň kvality</b>  | počáteční připravenost                          | velmi dobrá                     | vysoká   |
| <b>Výsledky práce</b>  | plní plán osobního rozvoje pro adaptační období | velmi dobré                     | vynikající                                       |
| <b>Rozsah působení</b> | práce s žáky s podporou                         | aktivní samostatná práce s žáky | expertní práce s žáky a podpora kvality ve škole |

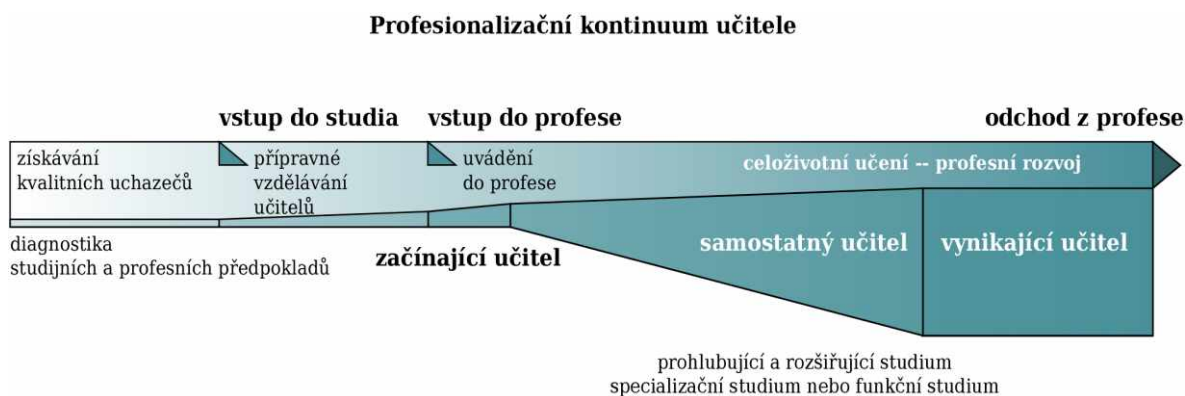
Tab. č. 1: Převzato z vládního návrhu zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony, tisk 959/0, příloha Standard učitele. (Vlastní úprava)

**Kariérní systém učitelů tvoří tři kariérní stupně**, určují postup po dráze rozvoje profesních kompetencí:

## 1. stupeň

Je označen jako adaptační období. Trvá dva roky. Učitele při vzdělávací a výchovné činnosti metodicky vede a podporuje tzv. uvádějící učitel.

V prvním kariérním stupni je učitel od vzniku svého prvního pracovního poměru ve škole až do úspěšného absolvování atestačního řízení pro druhý kariérní stupeň. Začínající učitelé po absolvování pedagogického studia na vysoké škole v počátcích své profesní kariéry mnohdy nedokáží uplatnit své profesní kompetence nebo zvládnout psychologii při komunikaci a jednání se žáky. Někteří si teprve ověřují, zda je vybrané povolání pro ně to správné. Na druhé straně je v náročné roli i zaměstnavatel - ředitel školy, kterému má standard pomoci vyhodnotit, jestli je právě tento jedinec vhodným adeptem učitelské profese. Pokud ano, je zřejmé, že bude alespoň v počátcích své pedagogické kariéry potřebovat větší péči a podporu. První kariérní stupeň v podstatě formuluje požadavky státu na to, jak mají být budoucí učitelé na povolání připraveni a jaké jsou konkrétní výstupy fakult, které učitele připravují.



Obr. 2: Adaptační období (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 8)

Uvádění začínajících učitelů, jak rovněž zmiňuje Shrnutí závěrečné zprávy RIA, již bylo začleněno do právních předpisů v § 4 vyhlášky č. 61/1985 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. V příštím období bylo sice vypuštěno, ale v řadě škol s ním

pracovali dále. Z důvodu potřeby nastavit jednotné podmínky byla zvolena varianta, ve které je stanoveno, že „každý učitel, který nastoupí do školy po ukončení pregraduální přípravy, zahájí tzv. adaptační období. Jeho délka je dva roky.“ (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 9) Takovému učiteli je poskytována vícezdrojová podpora (fakultní tutor, učitel školy, vedení školy, učitel z jiné školy). „Profesní rozvoj v prvním kariérním stupni se řídí plánem profesního rozvoje učitele, je podporován ze strany uvádějícího učitele a vedení školy, popř. i ze strany škol připravujících učitele nebo učitele z jiné školy, který dosáhl třetího kariérního stupně. Uvádějící učitel je zkušený učitel minimálně ve druhém kariérním stupni s dobrou znalostí konkrétní školy, výchovných i vzdělávacích metod, s oborovými znalostmi, se schopností kolegiální pomoci a spolupráce.“ (RIA, Návrh 959/0, 2016 s. 9) V adaptačním období uvádějící učitel konzultuje se začínajícím kolegou vše potřebné, účastní se hospitace a poskytuje mu nejen cennou a nezbytnou zpětnou vazbu, ale také pomáhá s plánem profesního rozvoje, vyhodnocením jeho silných a slabých stránek a v závěru adaptačního období může poradit při sestavení dokladového portfolia, které je podkladem pro zhodnocení dvouletého období a východiskem pro další dráhu učitele.

„V podmínkách České republiky mají školy v oblasti získávání a adaptace nových učitelů tytéž možnosti, jako mají i jiní zaměstnavatelé podle obecných pracovněprávních předpisů: tedy zkušební dobu v délce 3 měsíců, resp. 6 měsíců u vedoucích zaměstnanců, a možnost sjednat, a to i opakovaně (nejvýše dvě prodloužení) pracovní poměry na dobu určitou.“ (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 9) V praxi škol se toto obvykle nevyužívá, neboť potřeby a podmínky chodu škol jsou jiné. Funkci zkušební doby plní spíše pracovní poměry na dobu určitou tak, jak to zákon dovoluje a v případě prvního kariérního stupně by se dvouleté adaptační období zřejmě stalo tím mezníkem.

## **2. stupeň**

Učitel, který úspěšně absolvoval atestační řízení pro druhý kariérní stupeň, zvládá komplexní vzdělávací a výchovnou činnost.

## **3. stupeň**

Je připraven pro výborné učitele a pedagogické lídry uvnitř školy, patří vzhledem ke svým odborným i lidským kvalitám k oporám sboru, je iniciátorem změn a dobrou duší kolektivu.

Úspěšně absolvoval atestační řízení pro třetí kariérní stupeň, vykonává komplexní vzdělávací a výchovnou činnost a navíc zajišťuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků školy, metodicky pomáhá a koordinuje různé činnosti.

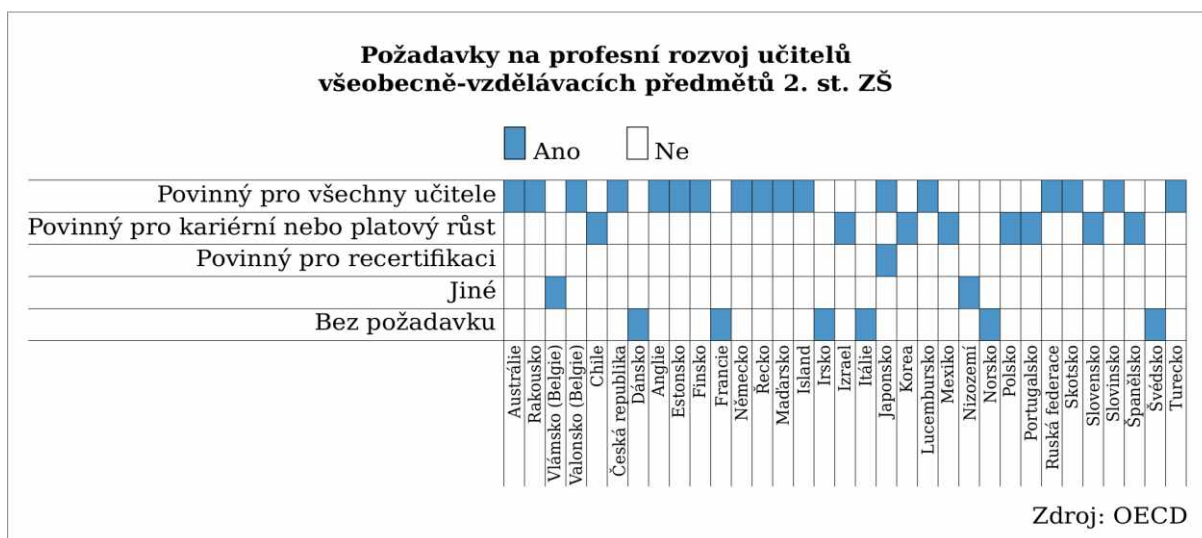
### **Atestační řízení**

Právní předpisy v České republice rovněž dosud neupravují další termín uvedený v návrhu vládního zákona, který je pro kariérní systém při zařazování do kariérních stupňů potřebný. Jde o formalizovaný mechanismus nazvaný „atestační řízení“ (obdoba konkursního řízení na pracovní místa ředitelů škol a školských zařízení). Ověřuje, zda při dosavadní pedagogické práci učitel dosáhl profesních kompetencí vyplývajících ze standardu, zkoumá kvalitu práce učitele, jeho výsledky a rozsah práce. Atestační řízení má podobu hodnotícího pohovoru s učitelem (nejde o formu zkoušky), využito je portfolio, které podává přehled o dosažených profesních kompetencích a kvalitě práce, obsahuje hodnocení ze strany ředitele školy, uvádějícího učitele v atestačním řízení pro druhý kariérní stupeň nebo hodnotící zprávu České školní inspekce v atestačním řízení pro třetí kariérní stupeň. (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 28) *„Na rozdíl od některých zahraničních systémů nebude přihlášení k atestačnímu řízení vázáno na získání určitého počtu kreditů, např. po absolvování vzdělávacích programů.“* (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 14)

Atestační řízení je zavedeno pro postup mezi všemi vzájemně na sebe navazujícími kariérními stupni, pro přechod do druhého kariérního stupně je však do určité míry odlišné, jeho absolvování bylo pro začínajícího učitele navrženo jako povinné a nemělo být hrazeno tak jako ty následující. Další kariérní postup není totiž pro začínajícího učitele povinný, podmínkou i nadále je rozvoj formou DVPP či samostudiem. Stanoven byl také opravný prostředek v podobě námitek a úhrada za atestační řízení, která měla dát systému větší důraz a zvýšit motivaci uchazečů. Nad celým řízením měla dohlížet tříčlenná atestační komise.

### **Plánování profesního rozvoje**

Zásadním předpokladem pro profesní růst každého učitele je plánování profesního rozvoje. Podle hodnotící skupiny OECD (in RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 20) chybí v ČR systematické propojení s hodnocením učitelů a vazby na potřeby rozvoje školy. OECD proto doporučuje posílit pravidelné formativní hodnocení učitelů zaměřené zvláště na jejich další rozvoj.



Obr. 3: Příklady dobré praxe potvrzují, že systém plánování profesního rozvoje pedagogických pracovníků vyžaduje, aby pedagogický pracovník sám chápal jeho důležitost a byl na něm přímo aktivně účasten, vyhodnocoval, zda své rozvojové cíle splnil a zamýšlel se nad cíli pro nové období. Zpráva OECD upozorňuje, že pokud má vést hodnocení učitelů ke zkvalitňování jejich práce, je důležité, aby na zpětnou vazbu, které se učitelům dostává, navazovalo odpovídající další vzdělávání. Podle hodnoticí skupiny OECD není současná právní úprava dalšího vzdělávání ucelená: chybí systematické propojení s hodnocením učitelů a vazby na potřeby rozvoje školy; strategické plánování profesního rozvoje probíhá jen v omezeném rozsahu. Jako doporučení pro tvorbu politiky zpráva OECD doporučuje posílit pravidelné formativní hodnocení učitelů zaměřené na jejich další profesní rozvoj, přičemž výstup hodnocení má být podkladem pro zpracování plánu dalšího vzdělávání učitele. (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 19)

Podle § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, mají pedagogové povinnost dále se vzdělávat, k tomu jim přísluší 12 pracovních dnů volna během školního roku. Formou je vzdělávání uskutečňované vysokými školami, školskými zařízeními pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a právnických a fyzických osob či samostudium. Zákon preferuje další vzdělávání institucionální formou, a to v akreditovaných programech. Současné plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků organizované na úrovni škol (musí být projednány s příslušným odborovým orgánem, při jejich sestavování má škola přihlížet ke studijním zájmům pedagoga, ke svým potřebám a rozpočtu školy, nejsou stanoveny žádné požadavky na obsah a periodicitu aktualizace plánů) navrhl zákon nahradit plány pedagogického rozvoje škol a osobními plány učitelů. Osobní plán profesního rozvoje měl mít dvě části:

- část povinného rozvoje navazující na plán pedagogického rozvoje školy
- a část individuálních cílů. (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 29)

### **Cesta k funkčním pozicím**

V kariérním systému se objevil nový kariérní směr učitelů, cesta rozvoje profesních kompetencí, která by umožnila kariérní postup a novou motivaci v kariéře těm učitelům, kteří neaspírají na pozice v managementu škol ani k žádné ze specializovaných pozic. Těm, co by usilovali o funkční pozici, zejména pozici ředitele školy, by to navržený systém umožnil. „*Kvalifikačním předpokladem ředitelů škol se stane dosažení alespoň druhého kariérního stupně v kariérním systému učitelů...*“ a obvyklé kvalifikační požadavky uvedené v § 5 zákona o pedagogických pracovnících. (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 29). Pedagogickým pracovníkům, kteří splní předpoklady pro výkon ředitele školy, by tedy byla nadále otevřena cesta k této pozici.

Poslední český navržený model kariérního systému učitelů:

- definuje nové specializované činnosti (výchovný poradce, kariérový poradce, koordinátor vlastního hodnocení školy, mentor profesního rozvoje),
- „*počítá s tím, že se do třetího kariérního stupně postupně, v desátém roce od nabytí účinnosti ustanovení o třetím kariérním stupni, dostane až 30 % učitelů...*“ (RIA, Návrh 959/0, 2016, s. 1),
- na posílení platů učitelů ve třetím kariérním stupni plánoval 3 030,5 mil. Kč ročně (zvýšení platového tarifu cca o 5 000 Kč, z toho příplatkem 3 000 Kč a uspišením postupu v rámci platových stupňů v důsledku jednorázového zvýšení doby započitatelné praxe),
- zahrnuje systémové změny v podobě transformace dalšího vzdělávání pedagogů a pregraduálního vzdělávání (tj. úpravu profilu absolventa na fakultách vzdělávajících učitele, na formulaci profilu se podílely vysoké školy, v podstatě zahrnuje první stupeň standardu učitele: znalosti učiva v rámci aprobačního předmětu, systému plánování ve školní praxi, teoretické znalosti výukových metod, praxi ve školách, schopnost hodnotit kompetence žáků, rozpoznat individuální potřeby žáků, práci s talenty, sebereflexi, zpětnou vazbu v rámci svého hodnocení).

V návrhu zákona bylo také počítáno s ekonomickým dopadem u adaptačního období:

- například výše příplatku uvádějících učitelů byla kalkulována na 3 000 Kč,
- vícezdrojová podpora začínajícího učitele (např. fakultního tutora) na 30 hodin ročně v částce 350 Kč/hod.

Podporovat zavádění českého kariérního systému učitelů do praxe měl od ledna 2017 po dobu téměř čtyř let projekt NIDV nazvaný IMKA - Implementace kariérního systému učitelů, který by pilotně ověřil procesy, metody a nástroje systému. Současně s touto implementací zazněl cíl nastavit systém řízení kvality dalšího vzdělávání učitelů a zajistit pro tuto strategii kvalitní odborné vzdělavatele. (MŠMT, 2015)

Z teoretické části práce, ve které jsou popsána témata spojená s kariérou a různými stránkami profesního života jedinců, s potřebou jejich osobního růstu, motivací a specifickými učitelství profese s cílem kvalitní výuky žáků, lze stanovit vhodné indikátory, kritéria, vyplývající z „české cesty“, která jsou východiskem pro navazující empirickou část. Komparací těchto kritérií lze poté zodpovědět stanovené výzkumné otázky, a to určit shody, podobnosti a rozdíly v kariérních systémech a dát doporučení vyplývající z analyzovaných kariérních systémů pro Českou republiku.



## **4 Výzkumné šetření**

### **4.1 Metodologie výzkumného šetření, cíl výzkumu a výzkumné otázky**

#### **Stanovení výzkumného problému**

V rámci výzkumu bude analyzována problematika tří kariérních systémů a komparována mezi sebou a ve vztahu k českému návrhu. Výzkumným problémem je zjištění, jak jsou tyto již zavedené kariérní systémy nastaveny. Závěrem práce budou na základě rozboru systémů formulovány možné návrhy a doporučení pro navrhovaný český kariérní řád.

#### **Charakteristika zkoumané problematiky na základě odborné literatury**

Myšlenkou nastavených kariérních systémů je vést učitele k průběžnému zlepšování kvality jejich vyučovacích dovedností a provázat je s motivujícím systémem odměňování. Obsahem teoretické části práce je přehled výzev v oblasti pracovního života jedince, které s sebou přináší současná doba - nová zaměstnání, nové pracovní role, různá pracovní očekávání a také různé pohledy na tradiční a současné kariérní koncepce, důležitost motivace v kariéře jedince a motivace v kariéře v prostředí vzdělávacích organizací. Další část se zabývá pojmy profesní standard jako soubor klíčových profesních kompetencí učitelů, které jsou předpokladem ke kvalitnímu zvládnutí profese v měnících se nárocích na školní vzdělávání, kariérní systém jako prostředek k podpoře profesního růstu učitelů a dalšími aspekty, které se odrážejí v různých pohledech na kariérní koncepce. Převládající kariérní koncepce je v každém státě určující pro kodifikovaný kariérní systém. Práce proto mapuje, jaké jsou evropské přístupy k této problematice, zvolené kariérní postupy a jak jsou učitelé ze strany států podporováni. Závěrem teoretické části je popsán současný stav navrženého českého kariérního řádu.

#### **Cíl práce**

Cílem diplomové práce je popis a komparace tří kariérních systémů učitelů v rámci zemí, které jsou členy Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), analýza těchto systémů a jejich přínos v době, kdy společnost čelí řadě změn a výzev nejen v ekonomické a sociální sféře, ale také v oblasti vzdělávání, kdy významně roste úloha učitelů a je kladen vysoký důraz na jejich kvalitu.

## **Výzkumné otázky**

Jaké jsou shody v kariérních systémech?

Jaké jsou podobnosti v kariérních systémech?

Jaké jsou rozdíly v kariérních systémech?

Jaká doporučení vyplývají z analyzovaných kariérních systémů pro Českou republiku?

## **Vymezení objektu šetření**

Jako základní soubor jsem zvolila současných 36 členských zemí OECD, které je fórem, kde nejvyspělejší země světa sladují své postupy v řadě oblastí, včetně vzdělávání. Na rozdíl od ostatních sektorově zaměřených mezinárodních organizací tak může OECD využít průřezový charakter své práce a za tímto účelem iniciovala řadu horizontálních projektů. Z tohoto celku jsem si vybrala dvě země, ve kterých je kariérní systém pedagogických pracovníků již zaveden, a to polského a australského. Tyto systémy budou komparovány s českým návrhem kariérního systému.

## **Techniky sběru dat**

Práce bude zaměřena na kvantitativní výzkum. Metodou výzkumu bude obsahová analýza dokumentů. Obsahová analýza je objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu analyzovaných textů. Předmětem analýzy budou elektronické nebo tištěné dokumenty, konkrétně legislativní akty vybraných zemí, které zakotvují základní prvky vybraných kariérních systémů, a další odborné podklady. Pracováno bude se čtyřmi až pěti dokumenty.

## **Zdůvodnění jejího použití v diplomové práci**

Výstupem získaných zdrojových dat z obsahové analýzy bude zhruba deset charakteristických znaků, které se vytvoří základ při zpracovávání empirické části. Půjde o jasně formulovaná kritéria, ke kterými budou ze shromážděných dokumentů přiřazeny odpovídající údaje a ty budou následně vyhodnocovány. Zvolená technika nejlépe odpovídá splnění cíle stanovenému v diplomové práci, neboť analýzou dokumentů lze zajistit intenzivní rozbor, který je ve své jedinečnosti co nejobsáhleji objasňován a interpretován. Lze tvořit zajímavé, nové a nekonvenční závěry.

## **Oblasti obsahové analýzy**

Oblastmi analýzy budou kariérové cesty, kariérové stupně, navázanost na profesní standardy, dále pojmy začínající učitel, uvádějící učitel, adaptační období, specializované činnosti učitelů, dobrovolnost zapojení do kariérového systému, atestační řízení, provázanost profesního rozvoje s odměňováním apod. V diplomové práci bude pracováno s 10 až 15 kritérii dle tématu práce, ty budou popsány, komparovány a hodnoceny.

## **4.2 Výsledky výzkumu**

V další části práce jsou uvedeny základní informace týkající se Polska a Austrálie, která souvisejí s legislativně nastavenými pravidly ve vztahu k obnovování a udržování kvalifikace učitelů. Údaje získané z dokumentů jsou zaznamenány do tabulky.

V Polsku je školská agenda rozdělena mezi tři rezorty - Ministerstvo národního vzdělávání, Ministerstvo vědy a vysokého školství a Ministerstvo sportu a turistiky. Významnou roli v systému polského školství mají vojvodství, tedy regiony podobné krajům v ČR, jichž je celkem šestnáct. V každém z nich sídlí tzv. kuratorium, což je úřad zastávající úlohu České školní inspekce. Kurátoři jsou zodpovědní za pedagogickou stránku školství daného regionu, mají mj. na starost organizaci dalšího vzdělávání učitelů. Společensko-ekonomické změny a reforma školství probíhající v Polsku v posledních dvaceti letech vedly k uvědomění si důležitosti profesního rozvoje učitelů. Z tohoto důvodu byl v roce 2000 také přijat kariérní řád. Jeho pravidla jsou legislativně upravena v Kartě učitele, v aktu upravujícím práva a povinnosti učitelů, mj. platové ohodnocení učitele, druhy příplatků, týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti učitele, řádnou dovolenou učitelů, placenou roční zdravotní dovolenou, požadavky pro získání jednotlivých kariérních stupňů. Pro jejich dosáhnutí musí učitelé splnit jasně formulované požadavky stanovené Ministerstvem národního vzdělávání v Kartě učitele. (kap. 3, čl. 9a až 9i zákona ze dne 26. ledna 1982 - Karta učitele a Nařízení ministra národního školství ze dne 26. července 2018 o získávání titulů profesní propagace učiteli Úř. věst. 2018, bod 1574).

Australský vzdělávací systém je celosvětově uznávaný pro vysokou transparentnost a kvalitu poskytovaného vzdělání. Školství je decentralizováno a řízeno na úrovni států a teritorií, byť federální ministerstvo školství určuje celkovou národní politiku a směr vzdělávání. Austrálie

je rozdělena na šest států a dvě teritoria, z nichž každý se řídí vlastními zákony: Teritorium hlavního města, Nový Jižní Wales, Severní teritorium, Queensland, Jižní Austrálie, Tasmánie, Victorie a Západní Austrálie. Za správu vzdělávání v jejich příslušných jurisdikcích odpovídají státní a územní vládní úřady. Kariérní systém učitelů je v Austrálii spouštěn od roku 2010. Pravidla určuje zákon o akreditaci učitelů z roku 2004. Australský vzdělávací systém usiluje o komplexní řešení zkvalitňování práce učitelů po celou dobu jejich profesní kariéry, 1. stupeň je v gesci fakult připravujících učitele, hodnocení 2. stupně se děje na úrovni jednotlivých států, pro 3. a 4. stupeň stanovuje pravidla celonárodně Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITLS). NSW Education Standards Authority (NESA) je nezávislý statutární orgán podřízený nezávislé radě a ministru školství NSW. Orgánem oprávněným určit, zda učitel splňuje požadavky na akreditaci je TAA - Akreditační úřad učitelů.

#### Základní kritéria kariérních postupů

Polska, Austrálie a systému, který byl součástí vládního návrhu zákona v České republice:

| Kritérium                        | CZ   | Polsko  | Austrálie   |
|----------------------------------|--|---|---|
| <b>Standardy učitele</b>         | 11 standardů ve 3 oblastech: etická preambule + osobní profesní rozvoj, vlastní ped.činnost, spolupráce a podíl na rozvoji školy | nejsou přímo vytvořeny, v rámci kariérního systému je popsáno, co má učitel naplňovat na určitém kariérním stupni | 7 standardů ve 3 oblastech: odborné znalosti, odborná praxe, profesní angažovanost  |
| <b>Kariérní stupně</b>           | 3 stupně<br>a) začínající učitel<br>b) samostatný učitel<br>c) vynikající učitel   | 4 stupně<br>a) učitel praktikant<br>b) učitel smluvní<br>c) učitel jmenovaný<br>d) učitel diplomovaný             | 4 stupně<br>a) absolvent<br>b) zkušený učitel<br>c) samostatný učitel<br>d) vedoucí učitel  |
| <b>Povinnost kariérního řádu</b> | povinný pouze v rámci 1. stupně  | nepovinný   | nepovinný od 3. stupně, po 2. stupni je povinnost udržovat získanou kvalifikaci - učitel na plný úvazek v 5letém cyklu, na částečný úvazek v 7letém cyklu |



## Chronologie kariérních stupňů



### 1. stupeň – Učitel začínající, praktikant, absolvent

(kvalifikace získaná povinným studiem či zahájením učitelské praxe, Austrálie přímo deklaruje odpovědnost fakult připravujících učitele)



|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <b>Povinná délka praxe</b> (příprava k postupu do dalšího stupně) | 2leté adaptační období                       | 9tíměsíční stáž   | 500 odučených hodin, tj. 5 až 6 let praxe   |
| <b>Mentor</b> (zkušený učitel, posudek, zpráva)                   | ano  | ano   | ano (zpráva od kvalifik. učitele 1 deskriptoru ze všech 7 standardů)  |
| <b>Hodnocení ředitelem</b>  | ano  | ano   | ano   |
| <b>Portfolio</b>  | ano  | ne  | ne  |
| <b>Profesní vzdělávání</b>  | požadován profesní rozvoj                    | požadován profesní rozvoj   | 100 hodin profesního rozvoje, 50 hodin rozvoje v rámci NESA   |
| <b>Obhajoba</b>   | atestační řízení formou hodnotícího pohovoru | komisionální obhajoba práce formou pohovoru, sebehodnocení plnění plánu profesního rozvoje, otázky komise | obhajoba, prokázání úspěchů praxe, doložení 5 až 8 dokumentů z několika zdrojů prokazujících splnění úrovně praxe dle profes. standardů (min. 1 deskriptoru z každého standardu): doklad o učení dítěte / studenta, pozorování praxe, povinnost prokázat dopad praxe na učení |
| <b>Zvýšení platu</b>  | ano  | ano (procentuální nárůst stanoven zákonem)  | ano   |



### 2. stupeň - Učitel samostatný / smluvní / zkušený



|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>Povinná délka praxe</b> (příprava k postupu do dalšího stupně) | 7 let  | stáž 2 roky a 9 měsíců (o stáž lze požádat po 2 letech praxe), zákon stanoví okolnosti, které jsou základem pro zkrácení délky stáže o 1 rok     | povinnost udržovat kvalifikaci získanou dosažením kariérního stupně  |
| <b>Mentor</b> (zpracovává posudek či zprávu o pozorování)         | ne   | ano  | ano  |
| <b>Hodnocení ředitelem</b>  | ano  | ano  | ano  |
| <b>Portfolio</b>  | ano  | ano  | ne   |
| <b>Profesní vzdělávání</b>  | požadován profesní rozvoj  | požadován profesní rozvoj  | 100 hodin profesního rozvoje, 20 hodin zaměřených na profesní angažovanost, které podporují profes. rozvoj a praxi kolegů v rámci NESÁ |
| <b>Obhajoba</b>   | atestační řízení formou hodnotícího pohovoru<br>portfolio + hodnotící zpráva ČŠI | komisionální obhajoba práce, pohovor, portfolio s doklady o účasti na vzdělávání, aktivní účasti na rozvoji školy a spolupráci s komunitou školy | obhajoba formou doložení 3 zdrojů důkazů prokazujících splnění úrovně praxe dle profes. standardů                                      |
| <b>Zvýšení platu</b>  | ano  | ano<br>(v zákoně stanoveno procentuální nárůst)  | ano  |



### 3. stupeň - Učitel vynikající, jmenovaný / samostatný



|   |                           |  |  |
|---|---------------------------|--|--|
| <b>Povinná délka praxe</b> (příprava k postupu do dalšího stupně) | -                         | stáž 2 roky a 9 měsíců, o stáž lze požádat po roce praxe, zákon stanoví okolnosti, které jsou základem pro zkrácení délky stáže  | povinnost udržovat kvalifikaci získanou dosažením kariérního stupně  |
| <b>Mentor</b> (zpracovává posudek či zprávu o pozorování)         | -                         | ano  | ano  |
| <b>Hodnocení ředitelem</b>  | -                         | ano  | ano  |
| <b>Portfolio</b>  | -                         | ano  | ne   |
| <b>Profesní vzdělávání</b>  | požadován profesní rozvoj | požadován profesní rozvoj  | 100 hodin profesního rozvoje, 20 hodin zaměřených na profesní angažovanost, které podporují profes. rozvoj a praxi kolegů v rámci NESA |
| <b>Obhajoba</b>   | -                         | komisionální obhajoba práce, pohovor, portfolio s doklady o účasti na vzdělávání, o aktivní účasti na rozvoji školy a spolupráci s komunitou školy, předloží diplom či osvědčení o jazykových znalostech | obhajoba formou doložení 3 zdrojů - důkazů prokazujících splnění úrovně praxe dle profes. standardů                                    |
| <b>Zvýšení platu</b>  | ano                       | ano (v zákoně stanoveno procentuální nárůst)   | ano  |



#### 4. Stupeň - Učitel diplomovaný / vedoucí



#### Ostatní pravidla

|   |                      |  |   |
|---|----------------------|--|---|
| <b>Úhrada atestačního řízení</b>                              | 3. kariérního stupně | ne   | vždy s postupem na další úroveň   |
| <b>Práva učitele v návaznosti na kariérní stupně</b>          | -                    | ano  | ano   |
| <b>Provázanost standardů s hodnotícími postupy a nástroji</b> | v návrhu neřešeno    | 0 až 10 body (pozitivní hodnocení je od 7 bodů výše) | ano (hodnotí se obsah doložené dokumentace, jejíž obsah je v systému podrobně popsán) |
| <b>Standards pro jednotlivé předměty</b>                      | ne                   | ne   | ano (pro učitele matematiky, angličtiny, přírodních věd atd.)                         |
| <b>Ostatní</b>  | -                    | průvodci, jak postupovat pro jednotlivé stupně       | průvodci, jak postupovat pro jednotlivé stupně  |

Tab. č. 2: Shrnutí kritérií kariérních postupů v jednotlivých zemích - vlastní úprava. (AITLS; Kuratorium Oświaty w Krakowie; NSW Education Standards Authority; Teacher Accreditation Act 2004 No 65; Ustawa - kap. 3, čl. 9a až 9i; Starý; Wysocka; online)

V této části práce je na základě zjištění získaných analýzou dokumentů odpovězeno na stanovené výzkumné otázky:

#### Jaké jsou shody v kariérních systémech?

- ➔ Systémy nepoužívají ve svých pravidlech pojem kredity, získávání bodů za absolvované vzdělávání, které může být základním podkladem pro obhajobu kariérního stupně. Přesto je v obou systémech velmi významně hodnoceno absolvování individuálního profesního rozvoje, tento rozvoj pečlivě plánován a plány hodnoceny.
- ➔ Hlavní prvky postupu pro získání profesního postupu:  
Polsko: získání další úrovně profesního povýšení vyžaduje absolvování stáže uvedené v zákoně, doplněné pozitivním hodnocením profesních úspěchů učitele, pohovorem a obhajobou své práce (§ 9b odst. 1 Karty učitele - učitelský



průkaz). Stupeň profesní propagace se uděluje správním rozhodnutím (§ 9b odst. 4 Karty učitele).

Austrálie: získání další úrovně profesního povýšení vyžaduje absolvování profesního vzdělávání, předložení určitého počtu dokumentů z několika zdrojů s přesně předepsanými požadavky, která vyplývají ze schválených standardů. O stupni profesní kvalifikace je vyhotoven záznam o rozhodnutí. Po získání 2. stupně musejí všichni učitelé tuto akreditaci udržovat. Udržování akreditace je podmínkou, jak si udržet zaměstnání. Učitelé jsou povinni:

- v posledních 3 měsících udržovacího období prohlásit, že splnili všechny požadavky pro udržení akreditace na jejich online účtu NESA<sup>14</sup> a pro udržení akreditace musejí prokázat, že jejich praxe stále splňuje všechny standardy pro zkušeného, samostatného a vedoucího učitele pole toho, co je pro každý stupeň relevantní,
- platit roční akreditační poplatek na svém online účtu registrovaném u NESA,
- mít aktuální povolení NSW Working With Children Check (WWCC)<sup>15</sup>.

Akreditace je dobrovolná pouze pro učitele uvedené v § 40A zákona, tj. v době, kdy nevykonávají praxi.

### **Jaké jsou podobnosti v kariérních systémech?**

- ➔ V obou systémech je možné dosáhnout čtyř kariérních stupňů.
- ➔ V Austrálii je 1. kariérní stupeň „Graduate“ splněn ukončením kvalifikace v rámci počátečního vzdělávání učitelů, odpovědnost mají fakulty připravující učitele. V Polsku tento stupeň získá začínající učitel při zahájení stáže.

---

<sup>14</sup> National Employment Services Association (NESA) - Úřad pro vzdělávání v Novém Jižním Walesu je statutární orgán státní správy v oblasti vzdělávání, který odpovídá za zřízení a sledování kvality výuky, učení, hodnocení a školních standardů v australském státě Nový Jižní Wales, spolupracuje s komunitou NSW na zlepšování výsledků studentů, podporuje učitele při registraci a poskytování profesionálního rozvoje, který přispívá k vytváření a zlepšování odborných znalostí, praxe a angažovanosti učitelů, a to v návaznosti na standardy u zkušeného, samostatného a vedoucího učitele.

<sup>15</sup> NSW Working With Children Check (WWCC) - Kontrola práce s dětmi (WWCC) vyřizuje požadavky týkající se každého, kdo pracuje nebo se dobrovolně věnuje práci s dětmi v NSW. Zahrnuje státní policejní kontrolu (kontrola historie trestů) a přezkoumání pochybení na pracovišti.

- ➔ V Austrálii mohou učitelé získat akreditaci 4. stupně za vysoce efektivní, inovativní a příkladnou učitelskou praxi, kteří trvale plní jednotlivé standardy. V Polsku je 4. kariérní stupeň nazvaný „učitel diplomovaný“ stupněm, který je nejvíce zastoupen mezi polskými učiteli, přičemž tito učitelé, kteří pracují v oboru 20 let a 10 let na tomto stupni, jsou ve svém oboru považováni za experty, mohou získat titul profesor vzdělávání. Nejde sice o akademický titul, ale tento čestný titul je polskou společností velmi respektovaný. (čl. 9a odst. 3 až 4 Karty učitele)
- ➔ U obou systémů je získání kariérního stupně provázáno se zvýšením platu. Polsko stanovuje zvýšení platu procentuálně formou změny zákona; Austrálie stanovuje plat pro každý kariérní stupeň k určitému datu.

### **Jaké jsou rozdíly v kariérních systémech?**

#### **Standardy**

- ➔ Austrálie vypracovala ve svém kariérním systému sedm standardů ve třech oblastech:
  - Odborné znalosti
    1. Znat studenty a jak se učit
    2. Znat obsah a jak ho učit
  - Odborná praxe
    3. Naplánovat a implementovat efektivní výuku a učení
    4. Vytvářet a udržovat podpůrné a bezpečné učební prostředí
    5. Posoudit, poskytnout zpětnou vazbu a podat zprávu o učení studentů
  - Profesní angažovanost
    6. Zapojit se do profesního učení
    7. Spolupracovat profesionálně s kolegy, rodiči/pečovateli a společenstvími
- ➔ Polsko nepracuje s pojmem standardy, v rámci kariérního systému je popsáno, co má učitel naplňovat na určitém kariérním stupni.
- ➔ V Polsku jsou stanoveny vzdělávací standardy pro pedagogické obory v rámci vysokoškolského studia ve třech oblastech (na základě Karty učitele a Zákona o vysokých školách). Od 1. října 2019 jsou v platnosti významné změny v přípravě na učitelskou profesi. Nové standardy mají zlepšit kvalitu výuky vyučování. Přestože

kariérní systém učitelů v Polsku funguje již řadu let, byl tedy důvod k zamyšlení se nad ním.

#### Povinnost účasti v kariérním systému

- Kariérní řád není pro polské učitele povinný, každý učitel se sám rozhoduje. Pro dosažení jednotlivých kariérních stupňů musí splnit požadavky stanovené Ministerstvem národního vzdělávání (obdobu MŠMT). Tyto požadavky jsou jasně formulovány v Kartě učitele.
- V Austrálii je kariérní systém nepovinný od 3. stupně. Přesto je však pro všechny nezbytné udržovat své znalosti a dovednosti.

#### Portfolio

- Polsko pracuje se systémem portfolia jako podkladovým dokumentem pro obhajobu před komisí.
- Austrálie tento termín neužívá, avšak má popsán okruh zhruba 35 dokumentů, z nichž si může uchazeč o akreditaci čerpat. K žádosti poté předloží stanovený počet a rozsah.

#### **Jaká doporučení vyplývají z analyzovaných kariérních systémů pro Českou republiku?**

- Spolu s vysokými školami připravujícími budoucí učitele zpracovat standardy přípravy.
- Vydat srozumitelné a jednoduché standardy učitelské profese (snížit navržený počet standardů a spíše se přizpůsobit praxi odzkoušené v Austrálii).
- Přesně stanovit, co se bude hodnotit a uvést praktické příklady.
- Motivovat učitele k vedení vlastního portfolia již před fází legislativního schválení kariérního systému. Ta mohou být jejich profesní vizitkou při hodnocení vedením školy, přípravou na proces profesního postupu učitelů v případě schválení kariérního systému, případně mohou posloužit jako prezentace při přechodu na jinou školu.
- Vypracovat individuální standardy pro určitý předmět. V Austrálii nepovažovali za nutné, že by standardy učitelské práce měly vznikat v pracovních ministerských úředníků, vyvíjely si je samy předmětové organizace, například matematikářů.

Problematiku lze rovněž shrnout do následujících bodů:

- kvalita práce učitelů je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících celkovou kvalitu vzdělávání;
- jedním z podstatných nástrojů zkvalitnění vzdělávání je vytváření takových pracovních podmínek, aby kvalitní učitelé setrvali v profesi;
- důležitá je specifická podpora začínajících učitelů formou strukturovaných indukčních, úvodních, programů, prostřednictvím mentorů, sníženého úvazku, spolupráce s vysokými školami, a to zvláště v ohrožených lokalitách;
- rozvíjení profesních znalostí a profesních kompetencí;
- schválení počátečních a pokračujících kurzů vzdělávání učitelů, které jsou relevantní pro akreditaci učitelů;
- obsahové standardy jsou součástí fungujícího systému profesního rozvoje učitelů, jehož součástí jsou procesy hodnocení, způsoby certifikace a systém odměňování;
- učitelé jsou zapojeni do tvorby standardů a ztotožňují se s nimi, jsou předloženy k oponentuře vědeckým autoritám;
- jednoduché standardy závazné pro všechny učitele;
- standardy jsou vyjádřeny jako obecné principy i jako měřítka, jako principy jsou postaveny na hodnotách a znalostech, jako měřítka jsou nástroji k posuzování pracovního výkonu učitele, měly by tedy být rozpracovány až po úroveň reálných činností učitele, vyučování, vytváření příležitostí pro učení ve výuce, komunikaci s rodiči, spolupráci s kolegy. Musí být tedy jasné, jak budou k posuzování učitelských znalostí a dovedností využívány;
- profesní portfolio (z pohledu australského systému dokumenty z různých zdrojů vyplývající ze 7 standardů) a práce s ním mohou být základním prvkem obhajoby, přehledná metodika pro vedení portfolio, jeho hodnocení a způsob jeho obhajoby v průběhu atestačního řízení je proto nezbytná;
- vedení strukturovaného portfolio či jinak nazvaného souboru, navázané na profesní standardy, je v ČR možné do denní praxe učitelů zavést i bez existence kariérního systému a využít při ročním hodnocení pracovníků (dobrovolně či povinně);

- zapojení univerzitního sektoru do rozpoznávání dobré vyučovací praxe a hodnocení kvality učitelů (z pohledu polského systému v roce 2019 přepracované standardy pro studenty pedagogických vysokých škol);
- kompletní řešení zkvalitňování práce učitelů po celou dobu jejich profesní kariéry.

Z čeho jsou obavy:

- z formalismu a byrokratismu systému;
- odškrtávání kolonek, měření a zjednodušování učitelské práce, když to nejdůležitější je jen těžko měřitelné;
- nárůst administrativy.

## **Závěr:**

Cílem diplomové práce bylo srovnat kariérní systémy učitelů ve vybraných zemích OECD, analyzovat je, nastínit jejich přínos a dát doporučení pro Českou republiku. V učitelské profesi, kde k postupu v zaměstnání, vzestupné a úspěšné pracovní dráze, dosažení úspěchu dochází spíše pozvolna, je patrné, že má nejen své ohraničené možnosti, ale také jinou podstatu. Učitelé jsou zprostředkovatelé teorií, hodnot, kulturních vzorců, jednání, tradic a způsob, jakým vykonávají svou profesi, má výrazný podíl na formování životní dráhy žáků. Jak se mění okolnosti, technologie a společnost, objevuje se i nový vývoj v učebních osnovách a pedagogice a otevírají se mezery ve schopnostech učitelů vyhovět novým potřebám.

Tento kontinuální proces ovlivňuje všechny učitele ve všech fázích kariéry a zapojení učitelů do cíleného profesního rozvoje tyto mezery překlenuje. Efektivnost výuky je do značné míry závislá na kvalitě získaných pedagogických dovedností. K hodnocení těchto dovedností, kdy některé deskriptory jsou jen obtížně měřitelné, lze přistupovat vícero způsoby: na základě vyznávaných hodnot, osobnostních kvalit a vztahu k profesi, na základě výsledků žáků nebo prostřednictvím profesních standardů. Vytvoření učitelských standardů je v rámci politického rozhodování buď preferováno a uznáváno jako účinný nástroj zkvalitňování vzdělávacího systému nebo panuje nedůvěra ke státním institucím a naopak při rozhodování o kvalitě učitelů je podporována autonomie škol, tj. rozhodování řediteli. Jako základ jsou přímo či nepřímo součástí kariérních systémů sledovaných zemí.

Z analyzovaných systémů je patrné, že obě země - Polsko i Austrálie, mají ve svých systémech určité odlišnosti a spíše řadu podobností, společné mají to, že se učitelé naučili tyto okruhy postupů používat a jsou jimi respektovány. Cíl je ve sledovaných zemích stejný - zvyšovat kvalitu výuky. Z tohoto důvodu země legislativně jasně definovaly, co bude hodnoceno, vyvinuly platné a konsistentní metody shromažďování dokladů/důkazů o tom, co učitelé ve vztahu ke standardům znají a umějí dělat, aby byli schopni efektivně, přiměřeně a vhodně nadčasově nastavit učení ve své výuce.

Například australské standardy jsou výsledkem důkladné analýzy současné efektivní pedagogické praxe a ústředním bodem národní reformy v kvalitě učitelů. Australské státy a území jasně deklarují, že standardy, tvoří základní rámec, dle kterého učitelé rozvíjejí svoji

profesní kvalifikaci po celou dobu kariéry a stanoví, jak efektivní výuka vypadá, jak se zobrazuje ve třídě a jak zlepšuje učení studentů. Definují práci učitelů, přispívají k profesionalizaci vyučování a zvyšování statusu profese. Polsko, které sice řadu let vedlo o zvyšování kvality výuky, spravedlivé odměně a nízké prestiži učitelského povolání diskuse, nemá sice přímo vytvořené standardy pro učitele, ale rovněž formulovalo, co má učitel naplňovat v určitém kariérním stupni. Kariérní systémy jsou nepovinné nebo částečně nepovinné, oba prošly vývojem a úpravami. V Polsku vešel v říjnu 2018 v platnost nový zákon o vysokých školách, tzv. Ustawa 2.0, a postupně do roku 2021 jsou na jeho základě zaváděny změny ve vzdělávání studentů pedagogických oborů, například vzdělávání učitelů je pouze v rukou vysokých škol, které realizují také výzkumy v oblasti pedagogických věd.

V obou systémech jsou k akreditaci požadovány důkazy o naplňování standardů - součástí australských profesních standardů je popis příkladů důkazů (z oblasti výuky, pozorování učitelovy praxe či dopadů jeho praxe na výuku žáků), učitelé jsou vybízeni, aby se zamýšleli nad tím, jaké typy důkazů si vyberou a dávali přednost kvalitě nikoliv kvantitě. Rovněž jsou stanoveny požadavky na další vzdělávání a udržování profesní kvalifikace. I zde je patrná podobnost v nastavení systémů. Rozdíly jsou ve výši finančního ohodnocení učitelů, které ale spíše vyplývá z ekonomické situace a vývoje zemí v řádu minulých desetiletí.

Z pohledu ČR, je na jedné straně za velké nedostatky kariérního systému, zakotveného v zákoně o pedagogických pracovnících, považováno to, že jsou rozpoznány pouze funkční pozice, nejsou stanoveny principy profesního rozvoje učitelů a dostatečně popsány klíčové úrovně očekávané kvality práce profese učitele, na straně druhé panuje v české učitelské obci určitá nedůvěra k celému procesu kariérního systému (ten lze zvláště v australském podání hodnotit jako velmi propracovaný a tudíž pro mnohé složitý). Navíc v ČR nakonec docházelo ke zvyšování platu plošně (nikoliv tedy podle kvalit a úsilí) i bez kariérního systému. Změny nutné pro realizaci tohoto systému jsou v současnosti málo pravděpodobné, je spíše otázkou budoucnosti a toho, zda se objeví odvážný politický subjekt, který ji prosadí.

Vzhledem ke světovým trendům v této oblasti i praxi obou komparovaných zemí lze doporučit vrátit tvorbu standardů a profesního postupu učitelů v rámci kariérních stupňů do českého legislativního prostředí. Byť v tomto okamžiku spíše ve fázích. V první fázi

předložit návrh profesních standardů pro učitele v užší, jednodušší podobě, a pomoci tím ředitelům metodickou radou a praktickými příklady k tomu, aby i bez plnohodnotného formálního systému podpory z centra vyvíjeli aktivity (některé školy tak již činí) k podpoře učitelské kariéry na úrovni autonomní školy. Jde o tvorbu konkrétních dokladů, portfolií nebo jen o zamyšlení se nad touto problematikou v rámci pohovorů s řediteli - toho, co se učitelům v uplynulém školním roce povedlo, co je zaujalo na dění v pedagogické oblasti obecně, co četli v odborném tisku, u koho byli na hospitaci, co bylo na práci kolegů podnětné a co by změnili, čím by přispěli ke zkvalitnění práce školy, co naopak kritizují, co by rádi studovali, co je v jejich práci nejvíce tíží... Řada podnětů zaznívá v dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+: dalšími postupnými kroky ze strany politického subjektu tak může být nastavení celoživotního kariérového poradenství pro učitele, jejich podpora profesionály jakými jsou psychologové, speciální a sociální pedagogové či podpora vzájemného profesního sdílení přímo ve školách a spolupráce škol v určitém území.

Správné nastavení karierního systému pedagogických pracovníků má významný potenciál ovlivnit kvalitu a efektivitu poskytovaného vzdělávání a tím pozitivně působit na výstupy ze vzdělávání. Vždyť zvláště australský vzdělávací systém je celosvětově uznávaný pro svou vysokou transparentnost a kvalitu poskytovaného vzdělání.

Je zřejmé, že pokud je karierní systém navázán na předem stanovené a dobře propracované standardy, může podpořit rozvoj pedagogických pracovníků - například v osvojení nových vzdělávacích metod nebo získání moderních poznatků v oboru a jejich zařazení do výuky. Tím vším pedagogičtí pracovníci pozitivně působí na žáky a lépe je mohou připravovat na jejich budoucí život. Proto je možné doporučit inspiraci v zahraničních systémech a zavést některá opatření i v ČR, například zaměřit se důrazněji na plány vzdělávání učitelů, podrobněji je hodnotit (využít i poradce) a důkladněji uvažovat nad výběrem, více se zabývat úrovní a kvalitou vzdělávatelů ve vzdělávacích programech a hledat nové trendy.

Je nutné, aby dále probíhaly intenzivní diskuze odborné veřejnosti a politiků ohledně karierního systému pedagogických pracovníků, protože jeho zavedení může přispět ke zkvalitnění vzdělávání v ČR.



## Seznam použitých informačních zdrojů

Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITLS. *Australian Professional Standards for Teachers*. [online]. [cit. 2020-02-10]. Dostupné z:

<https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>

Bělohlávek, K. 1994. *Osobní kariéra*. Praha: Grada. 109s. ISBN 80-7169-083-X

Bělohlávek-Košťan-Šuleř. 2006. *Management*. Computer Press, a.s. Vydání první. 724s. ISBN 80-251-0396-X

Bedrnová, E., & Pauknerová, D. 2015. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení, efektivní životní styl* (2. aktualizované a doplněné vydání). Praha: Management Press. 414s. ISBN 978-80-7261-381-6

Česká školní inspekce (ČŠI). 2019. *Národní zpráva. Mezinárodní šetření TALIS 2018*. ISBN 978-80-88087-22-9. [online]. [cit. 2020-02-12]. Dostupné z: [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)

Česká školní inspekce (ČŠI). 2019. *Zjištění z mezinárodního šetření TALIS 2018*. [online]. [cit. 2020-02-12]. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/country-note-CR\\_finalni-verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/country-note-CR_finalni-verze.pdf)

Eurydice, EACEA, European Commission. 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. [online]. [cit. 2019-11-05]. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union. 124s. Dostupné z:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

Greger, D. (Ed.), Dvořák, D., Janík, T., Průcha, J., Rabušicová M., Spilková, V., Starý, K., Straková, J., Walterová, E. 2015. *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. UK v Praze-Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-860-8. [online]. [cit. 2019-12-12]. 190s. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Srovnavaci\\_pedagogika.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Srovnavaci_pedagogika.pdf)

Kirovová, I. 2011. *Od tradiční kariéry k současným kariérním koncepcím*. Československá psychologie, (4), s. 316-331

- Kuhn, J. 2018. *Kariéra – o co jsme přišli (Otevřený článek)*. Řízení školy online. [online]. [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/kariera-o-co-jsme-prisli-otevreny-clanek.a-4478.html>
- Kuratorium Oświaty w Krakowie. Awans zawodowy. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://kuratorium.krakow.pl/category/sprawy-zalatwiane-w-urzedzie/awans-zawodowy/>
- Miovský, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. - Praha: Grada Publishing, 332s. ISBN 80-247-1362-4
- MŠMT. 2015. *Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. [online]. [cit. 2020-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- MŠMT. 2019. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit.2019-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- Národní institut pro dalšího vzdělávání (NIDV). 2018. *FAQ SYPO*. [online]. [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: [https://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/sypo/faq/FAQ\\_SYPO3.pdf](https://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/sypo/faq/FAQ_SYPO3.pdf)
- Národní institut pro dalšího vzdělávání (NIDV). 2015. *Kariérní systém*. Praha. Individuální projekt národní (IPn), s. 7-38
- Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV). 2008. *K vývoji konceptu klíčových kompetencí*. [online]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu>
- NSW Education Standards Authority. *How to maintain accreditation*. [online]. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/teacher-quality-and-accreditation/maintaining-accreditation/how-to-maintain-accreditation#Snapshot:0>
- NSW Education Standards Authority. *Proficient Teacher Evidence Guide*. 2019. [online]. [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/wcm/connect/84c181d8-ac08-4758-8c5b-7f60ea336a71/proficient-teacher-evidence-guide-2019.pdf?MOD=AJPERES&CVID>

Pavlov, I. 2018. *Kontexty kariéry v učitelství profesí*. Řízení školy online. Vydání: 12/2018. [online]. [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/kontexty-kariery-v-ucitelske-profesi.m-4899.html>

Pavlov, I. 2019. *Kontexty kariéry v učitelství profesí, 2. část*. Řízení školy online. Vydání: 1/2019. [online]. [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/kontexty-kariery-v-ucitelske-profesi-2-cast.m-4941.html>

Průcha, J., Veteška, J. 2014. *Andragogický slovník*, Grada Publishing, a.s. 320s. ISBN 978-80-247-4748-4

Snapshot. *Requirements for maintaining accreditation*. 2018. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://schoolsequella.det.nsw.edu.au/file/9c861e78-27da-4188-94b5-3f91f9b3ba37/1/Maintaining-accreditation-snapshot-table.pdf>

Sněmovní tisk 959/0. *Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*. 10.11.2016. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7&CT=959&CT1=0>

Spilková, V., Janík T., Pišová M. 2014. *Co je a co není kariéra učitele aneb Výhrady ke koncepci kariérního systému*. Časopis Komenský, roč. 138, č. 3. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. s. 10-14. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: [https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky\\_03\\_138.pdf](https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_03_138.pdf)

Spilková, V. 2016. *Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského povolání*. Pedagogika, roč. 66, č. 4, s. 368-385. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11550&lang=cs>

Starý, K. 2014. *Učitelství profesní standardy a kariérní systémy - zahraniční inspirace*. Konference Standardy a kariérní systémy. Brno. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: [https://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/14kariernisystemy/1\\_usaaustrie\\_star\\_y.pdf](https://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/14kariernisystemy/1_usaaustrie_star_y.pdf)

*Teacher Accreditation Act 2004 No 65*. [online]. [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <https://www.legislation.nsw.gov.au/inforce/d9353372-37f4-40f7-9822-1745331573c/2004-65.pdf>

Trunda, J. 2012. *Profesní portfolio učitele: Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. [online]. [cit. 2019-12-06]. 24s. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/09\\_Profesni\\_portfolio\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf)

Tureckiová, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.

Tureckiová, M. 2009. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-80-8

*Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r. poz. 2215)*. [online]. [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: <http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatpr>

Wysocka, M. 2019. Nowe standardy kształcenia nauczycieli - co zmieniło się w przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela. *Epedagogika.pl*. [online]. [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://epedagogika.pl/aktualnosci/nowe-standardy-ksztalcenia-nauczycieli-co-zmienilo-sie-w-przygotowaniu-do-wykonywania-zawodu-nauczyciela-3355.html>